

# Las Escuelas Audiovisuales Comunitarias en Colombia

Teorías y experiencias en el cultivo de narrativas propias en 11 territorios



Emilce González Ruiz  
Óscar Gilberto Vesga Pérez

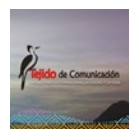
CaNEY  COLIBRÍ

Fundación Cultural Ojo de Agua

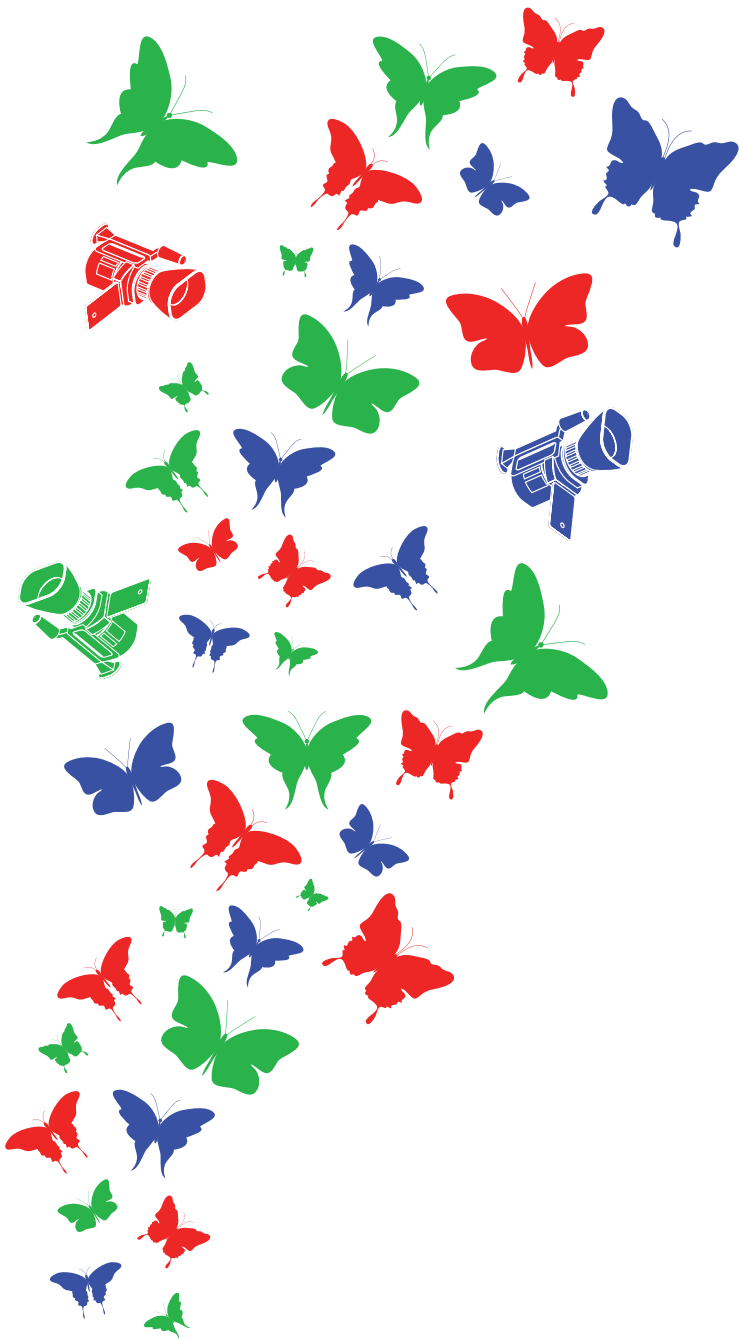
Este libro, como gesto, es una celebración de la diversidad territorial, una visión colectiva de futuro con voces y narrativas donde el cuidado tiene espacio. Es, también, un mapa de viaje por las Escuelas Audiovisuales Comunitarias desde nuestras propias dinámicas: los encuentros como plataformas para compartir hallazgos y resultados; el intercambio como posibilidad de dar y recibir; cultivar la confianza como premisa para cuidar las comunidades y así mismo formar entre las escuelas un espacio de práctica dialógico, respetuoso y fraternal.

Nos acercamos a once procesos de educomunicación y creación audiovisual que acontecen en diferentes comunidades afrodescendientes, indígenas, campesinas y urbanas de Colombia. Así nos introducimos en abordajes teóricos, políticos, epistémicos y experienciales, recorremos la diversidad cultural y geográfica, y compartimos los aprendizajes conjuntos.

Aquí les dejamos la invitación a reconocer y acompañar la labor que hacemos las EAC, pues siempre se requiere una mano amiga dispuesta a colaborar, e incluso (¿por qué no?) a arriesgarse a crear una nueva escuela: todos los territorios necesitan cultivar narrativas propias de forma colectiva, y este libro tiene trazado con buen pulso los diferentes caminos para lograrlo









**Círculo de Diálogos Territoriales, Barichara**



# Índice

Agradecimientos	9
Prólogo	11
Sobre este libro, celebración de cosecha	15
<b>Primera parte. Preparando la tierra para sembrar: luces y sombras</b>	<b>20</b>
1.1. Sobre la investigación	21
1.2. Los conceptos de escuela y educación	27
1.2.1. La <i>escuela</i> en el universo de las Epistemologías del Sur	35
1.2.2. La Educación Popular como rasgo teórico para definir el concepto de escuela en las EAC	37
1.2.3. La educomunicación	44
1.2.3.1. Educación y comunicación	44
1.2.3.2. El aporte latinoamericano	47
1.2.3.3. Pioneros: la Radio Sutatenza y la Iglesia católica	50
1.2.3.4. Un marco legal: la Constitución Política de 1991	55
1.2.3.5. De las perspectivas de la educación-comunicación a las experiencias de creación audiovisual en las comunidades	57
1.3. Lo audiovisual y lo comunitario	62
1.3.1. El cine como antecedente de las EAC	62
1.3.2. El concepto de comunitario	66
1.3.3. Tensiones de lo audiovisual en lo comunitario	67
1.4. Aprender a navegar la incertidumbre: educación, audiovisuales y democracia	70

## Segunda parte. Ecosistemas diversos ¿Qué son las Escuelas Audiovisuales Comunitarias desde su quehacer?

83

2.1. Contexto y territorio	86
2.1.1. El Caribe indígena: Sierra Nevada de Santa Marta y Guajira	87
2.1.2. El Caribe rural: San Basilio de Palenque y Montes de María	92
2.1.3. La región andina	108
2.1.3.1. Antioquia	108
2.1.3.2. Santander y Boyacá	117
2.1.4. Territorio urbano	124
2.1.4.1. Localidad 19, Ciudad Bolívar, D.C. Bogotá	124
2.1.5. Región pacífica	126
2.1.5.1. El Cauca indígena	126
2.1.5.2. Distrito de Aguablanca, Cali. Valle del Cauca	131
2.1.6. Amazonia	134
2.1.6.1. Caquetá	134

## Tercera parte. ¿Cómo se siembra y se cuida una Escuela Audiovisual Comunitaria?

138

3.1. Origen ¿Y... cuáles son las causas por las que nacen las EAC?	141
3.2. Derivaciones educativas	148
3.2.1. Principios educativos	150
3.2.2. Las relaciones humanas	162
3.2.3. Interdisciplinariedad pedagógica	174
3.2.3.1. El espacio pedagógico	185
3.3. Puesta en marcha	188
3.3.1. Metodologías	190
3.3.1.1. Momentos metodológicos	191
3.4. Fundadores-creadores, acompañantes y facilitadores	211
3.4.1. Fundadores-creadores	215
3.4.2. Acompañantes	233

3.4.3. Facilitadores	234
3.5. Sostenibilidad	237
3.5.1. Sostenibilidad social	239
3.5.2. Sostenibilidad institucional	240
3.5.3. Sostenibilidad económica	242
3.6. Propósitos comunitarios	244
3.6.1. La dignificación de los territorios y la tierra	249
3.6.1.1. Visibilizar el pensamiento de las comunidades indígenas como una estrategia política de defensa	249
3.6.1.2. Apropiarse de las herramientas audiovisuales para denunciar los problemas que existen como estrategia para permanecer en el territorio y reconstruir el tejido social	250
3.6.1.3. Desarrollar la educomunicación popular integrando herramientas que provienen de las artes y la investigación sociocultural en contextos comunitarios	253
3.6.1.4. La creatividad como derecho	255
3.7. Plataformas propias y apropiadas	258
3.7.1. Plataformas propias	262
3.7.2. Plataformas apropiadas	263
3.8. Reconocimiento	265
3.8.1. Reconocimiento en formación	270
3.8.2. Reconocimientos en artes audiovisuales y cine	272
3.8.3. Reconocimientos en medios de comunicación	273
3.8.4. Reconocimiento en políticas públicas para la paz y la resolución de conflictos	274
3.9. Dificultades	276
3.9.1. ¿Cómo comunicar en medio del conflicto?	280
La creatividad como camino	280
La denuncia directa	284
Convencer a las autoridades locales	287
Adoptar y adaptar los lenguajes	288
Divulgación	289
La resiliencia	290
Austeridad tecnológica	291
Los recursos	292
La creatividad	293
El espacio	294

La imagen distorsionada	294
3.10. Resultados de las EAC	298
3.10.1. Pensamiento crítico	303
3.10.2. Obras comunes	304
3.10.3. Red de Escuelas Audiovisuales Comunitarias	315
3.11. Consecuencias	317
3.11.1. Voz propia	319
3.11.2. Modelos de gestión	323
La autogestión de la organización	323
La gestión de recursos económicos	324
La gestión del conocimiento	324
Investigación y activismo	325
La formación	326
La creación	328
3.11.3. La cámara en manos de la comunidad	329
3.11.4. La construcción de una imagen propia	332
3.11.5 La transformación de los procesos de organización social	337
Palabras finales... ¡Domesticamos una semilla!	342
Referencias y bibliografía	350
Metodología de la investigación	350
Pedagogía, la educación, la escuela y sus historias	350
Comunicación, tecnologías y sociedad	351
Educomunicación	353
Audiovisual comunitario	355
Epistemologías del Sur, territorio e investigaciones latinoamericanas	357
Sobre los autores	363
La Fundación Cultural Ojo de Agua	366
Escuelas Audiovisuales Comunitarias que hicieron parte de este libro	368
Notas	370

# Agradecimientos

A nuestras familias por ser ecosistema amoroso, apoyo en la vida cotidiana e impulso creativo.

Nuestra gratitud para las comunidades rurales de Barichara, Villanueva y Galán en Santander y a las comunidades de Villa de Leyva, Santa Sofía y Gachantiva en Boyacá por confiar en la creatividad, las artes y la investigación como caminos posibles. A nuestro equipo creativo: Urus Vesga, Luciana Vesga, Bibiana González, Tatiana González, Nidia Vega, Amaranto Botero, Juan Carlos Parada, Carolina Bejarano, Gabriel González, Karen Parada, Carolina Hernández, César Páez, Natalia Rey, Natalia Pérez, Santiago Ardila, Cristóbal Von Rothkirch, Yadira Silgado, Cris Buritica, Marty Rudzianskas, Camilo Hernández y Nicolás Sánchez. A Mario Angarita, Félix Becerra, Rubiela Barón, Ivonne Valencia, Natalia Ortiz, Gabriel Barreto, Dora Duran, Juan Manuel Benavides, Janeth Monroy y Gladys Velásquez, por acompañarnos en los procesos educomunicativos y creativos de la Fundación Cultural Ojo de Agua.

A Mileydis Polanco, Leiqui Uriana, Ángel González y demás integrantes de la Escuela de Comunicaciones del Pueblo Wayuu; a Soraya Bayuelo, Saray Romero, Álvaro Ruiz, Julio César García y estudiantes de la Corporación Colectiva de Comunicaciones Montes de María Línea 21; a Gustavo Hincapié, Raquel Soto y Yuri Tabares, labradores de memoria en Antioquia; a Alirio González, Nini y la comunidad de Belén de los Andaquíes; Pablo Mora y Rafael Roberto Mojica, por señalar el buen vivir en los pueblos indígenas de la SNSM; a Rodolfo Palomino, el profe Sebastián Salgado, y a Palenque entero, familia ancestral y libertaria en Palenque. A Mabel Quinto y Diego Urrutia que nos enseñaron que

en las comunidades indígenas del norte del Cauca no se hacen preguntas, caminan el territorio y eso es suficiente para revelar lo que hay que hacer. A Diana Girón, David y Marsella por las conversaciones, los intercambios y la confianza generosa en el Distrito de Aguablanca. A Yaneth Gallego, Daniel Bejarano, Eurias Casas, Joel y la comunidad de la que brotan los sueños colectivos en Ciudad Bolívar. A Luisa Acosta que nos enseñó que salvaguardar la cocina, los peces y el río Magdalena son un mismo camino para cuidar la memoria del país.

Agradecimiento a los doctores Aracelly Forero, Darwin González Sierra, Juan Mansilla Sepúlveda, Luis Evelio Álvarez Jaramillo, por ser parte de quienes cuidaron y abonaron la semilla para la investigación. A los profesores Fabio López de la Roche y Jorge Pulecio, a Olga Marín, Diana Ramírez, Andrés Pimiento y Juan Daza, aliados estratégicos de los encuentros de escuelas y quienes nos apoyaron revisando y potenciando textos para los contextos en territorio. A la Dirección de Audiovisuales, Cine y Medios Interactivos y al Programa Nacional de Concertación del Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes, que en diferentes momentos financiaron nuestra EAC, sus encuentros e investigaciones.

# Prólogo

**Por Fabio López de la Roche**

El presente libro constituye, en primer lugar, un amplio y rico recorrido por las tradiciones teóricas y las búsquedas intelectuales que desde América Latina han contribuido a nutrir conceptualmente, pero también desde la realización y la producción, el trabajo de las Escuelas Audiovisuales Comunitarias en Colombia: el brasileño Paulo Freire, desde la educación popular, por ejemplo; o los colombianos Martha Rodríguez y Jorge Silva desde la producción cinematográfica comprometida con la visibilidad y la promoción de lo popular, de las comunidades indígenas y del campesinado en épocas complejas, cuando —ante la masacre de indios guahibos en los llanos orientales a mediados de los años 70 (las llamadas “guahibiadas”)— los asesinos declaraban en la televisión a blanco y negro que ellos “no sabían que matar indígenas era pecado”.

La investigación pone de presente también las influencias del uruguayo Mario Kaplún y del boliviano Alfonso Gumucio Dagrón, entre muchos otros, con sus aportes desde la comunicación popular y la comunicación para el cambio social en América Latina en sus distintas vertientes y denominaciones: educomunicación, comunicación alternativa, comunicación comunitaria, entre otras. Las búsquedas del cine indígena y del cine etnográfico y antropológico, desde el boliviano Jorge Sanjinés pasando por el Tercer Cine Latinoamericano, hasta las colaboraciones y coproducciones contemporáneas desde perspectivas de antropología visual indígena entre Pablo Mora y Amado Villafaña, han contribuido también a los procesos

creativos de las Escuelas Audiovisuales Comunitarias en Colombia (las EAC).

La comunicación para el desarrollo, proveniente de la *Mass Communication Research* de los Estados Unidos de América, con su promoción del “extensionismo rural” modernizante (difusión del tractor, de la mecanización del trabajo agrario y de los pesticidas y abonos), se mezcla primero en Colombia con un conservatismo político y luego, a través de la fundación en 1947 de Acción Cultural Popular (ACPO) y de Radio Sutatenza, con el entusiasmo y convicción la promoción del campesinado y de su formación en los valores progresistas promovidos por el Concilio Vaticano II y por las encíclicas *Del Progreso de los Pueblos* y *Madre y Maestra*. Esa influencia del *aggiornamento* intelectual, político y discursivo de la Iglesia católica a finales de los 50 y comienzos de los 60 encuentra expresión en América Latina en la Teología de la Liberación, articulándose con los distintos marxismos circulantes en la región durante los años 60, 70 y 80, y con otros procesos de transformación cultural que vivían nuestras sociedades. Uno de esos procesos es el de la creación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en 1971, institución pionera en los procesos de organización y reconstrucción de las comunidades indígenas en Colombia.

La influencia modernizadora de Vaticano II y de la Conferencia Episcopal Latinoamericana de Medellín en 1968, va a ser tamizada en Colombia por la hegemonía de una Iglesia católica profundamente conservadora, con unas jerarquías defensoras del statu quo oligárquico que con su intransigencia ante los vientos de cambio llevaron al padre Camilo Torres Restrepo a su radicalización y sacrificio temprano en 1965 en la guerrilla del Ejército de Liberación Nacional (ELN). No obstante, en algunas regiones periféricas del país, como en el Caquetá, los curas italianos de La Consolata, animados por esos valores del Concilio Vaticano II y liderados por monseñor Ángel Cuniberti, apoyaron en los años 60

y 70 las organizaciones campesinas, sus luchas y movilizaciones, como también la creación de la revista Florencia. Este ejemplo es importante para tener en cuenta las especificidades históricas y de cultura política de nuestras regiones que no siempre se subordinaban a los patrones dominantes en la zona andina, mucho más integrada y controlada cultural y políticamente por el bipartidismo y el catolicismo oficial hegemónico.

Pero si bien mucho del espíritu liberal y progresista de aquellos años ha alimentado directa o indirectamente la constitución y desarrollo de las Escuelas Audiovisuales Comunitarias, las once escuelas que se presentan en este libro han sido creadas en fechas y coyunturas históricas más recientes, la experiencia más larga que conocerán aquí tiene treinta y un años. Nueve de las once escuelas han tenido que desarrollarse en medio de los riesgos y amenazas generadas por el conflicto armado interno en varias de nuestras regiones y se han constituido precisamente alrededor de una apuesta clara por la vida, por el diálogo en la resolución de los conflictos y contra la violencia.

La revelación de estas escuelas en la presente publicación, constituye para su lector atento, una rica inmersión en un interesante diálogo intercultural y de territorios geográfico-culturales diversos. Algunas de estas Escuelas Audiovisuales Comunitarias son indígenas (wayuu, wiwa, nasa), otras son campesinas o popular-rurales, a dos de ellas podríamos llamarlas popular-urbanas, y una de ellas tiene que ver con un antiguo palenque o territorio libertario afro.

A través de sus relatos y producciones aparecen, especialmente en las comunidades indígenas y afros, sus procesos de reconstrucción y afirmación como comunidades y culturas, luego de siglos y décadas de exclusión, violencia y discriminación.

Afloran también, en todas las escuelas, ligados a la concepción y a la práctica de "lo comunitario", una serie de valores

de horizontalidad, respeto, confianza, alegría y expresión de los afectos, apuestas por la construcción de unas "narrativas propias", valoración del viaje como posibilidad de conocimiento de los otros territorios, que constituyen un aporte hacia una renovada construcción de valores democráticos y pluralistas en nuestro país.

De las prácticas de cuidado de las aguas y de los recursos naturales propias de las comunidades indígenas y campesinas, queda muy clara la idea de cómo muchos de sus usos y tradiciones podrían enriquecer la vida contemporánea de los colombianos poniendo algunos límites a la voracidad de la destrucción ligada a las relaciones e intereses capitalistas incontrolados.

Las prácticas de solicitar permiso a sus *mamos* o autoridades espirituales para adelantar ciertas acciones y procesos (como la domesticación o endogenización de las tecnologías de comunicación audiovisual), así como la solicitud de consejo a las *sagas* o mujeres sabias *wiwas* que guardan la memoria, pueden también inspirarnos para imaginar nuevas relaciones de cuidado con la naturaleza y con nosotros mismos como individuos y como comunidades.

Finalmente, hay que valorar en este libro la descripción y el análisis de los aspectos organizativos, formativos, institucionales y financieros de las Escuelas Audiovisuales Comunitarias, sus modalidades de trabajo en red, su constitución en cuanto a las profesiones, oficios y competencias de sus miembros, su génesis a partir de liderazgos individuales o comunitarios con poco o ningún apoyo del Estado o de los gobiernos. Ese relato analítico pero también descriptivo resulta sin duda valioso y útil para las nuevas iniciativas de Escuelas Audiovisuales Comunitarias que quieran constituirse en distintas regiones y comunidades del país.

## **Sobre este libro,** **celebración de cosecha**

Este libro nace de la sentida necesidad de comprender el fenómeno de las EAC en nuestros territorios, desde nuestras propias dinámicas: los encuentros como plataformas para compartir hallazgos y resultados; el intercambio como posibilidad de dar y recibir; cultivar la confianza como premisa para cuidar las comunidades y así mismo formar entre las Escuelas audiovisuales comunitarias un espacio dialógico, respetuoso y fraternal.

Como artistas campesinos fundadores-creadores de la Escuela Audiovisual para la Infancia en Barichara y de la Escuela Experimental de artes audiovisuales en Villa de Leyva, investigadores, pedagogos, gestores culturales comunitarios, durante una década viajamos por un vasto y diverso territorio, surcamos las vehementes costas del Caribe, los ríos arcanos del piedemonte amazónico y los profundos abismos que dibujan los Andes colombianos. El libro es resultado de esa travesía, de la exploración y comprensión de las fibras humanas que se han entretejido para concebir, proyectar y sostener once procesos comunitarios en Colombia, donde el arte audiovisual es objeto de estudio, medio para analizar y denunciar problemáticas sociales, herramienta didáctica que motiva al estudiantado y a las comunidades a ser parte de proyectos sociales y de creación artística. Entre 2016 y 2018 organizamos en Villa de Leyva, Boyacá, encuentros en los que participaron trece EAC, once de tres regiones del país y dos internacionales. Se eligieron nueve experiencias

para conocer en profundidad. Durante 2018 y 2019 visitamos sus sedes. Participamos en diferentes encuentros, festivales y muestras audiovisuales nacionales, visualizamos decenas de producciones, hicimos entrevistas, nos reunimos virtualmente con maestros y estudiantes de las escuelas, y estudiamos la bibliografía concerniente a estas experiencias. Entrelazada con estos encuentros, actividades y lecturas, estaba la investigación académica que fue parte del proceso doctoral de Óscar. En 2021 y 2024 en Barichara organizamos la cuarta y quinta versión del Encuentro Nacional de Escuelas Audiovisuales Comunitarias donde, de manera conjunta, reinterpretemos los hallazgos de las investigaciones y nos lanzamos a soñar un proceso creativo en torno a los ríos de Colombia. A partir de estos encuentros se sumaron dos escuelas más que hacen hoy parte del relato: El Tejido de Comunicación del Norte del Cauca y el Colectivo de Medios Alternativos de Jóvenes del Distrito de Aguablanca, Cali.

Las Escuelas Audiovisuales Comunitarias han surgido en el contexto histórico de la violencia por iniciativa de particulares y organizaciones sociales, ninguna ha emergido por políticas públicas o por intervención estatal. Estas escuelas han logrado estimular el pensamiento crítico, asumiendo la educomunicación creativa como un proceso dialógico donde un equipo facilitador explora junto con los estudiantes el contexto inmediato, la historia, la política, las condiciones sociales y el territorio. Con base en las lecturas, las necesidades, ideas e interrogantes que genera la inmersión, se inicia la etapa de alfabetización y de creación audiovisual, priorizando las relaciones humanas ante la tecnología y el proceso ante el resultado. Estas iniciativas pedagógicas y creativas son coyunturales en medio del ecosistema digital que ha envuelto completamente a la sociedad, y que cada vez transforma y tensiona más nuestras maneras de relacionarnos y de interpretar el mundo.



**Mesa de la abundancia, Escuela Audiovisual para la Infancia, Barichara.**



En las próximas páginas podrán encontrar los hallazgos y, por tanto, las posibilidades que ofrecen estos procesos a las comunidades que se sumergen en el lenguaje audiovisual convirtiéndose en realizadores, espectadores críticos y narradores que interpretan su voz propia, domesticando las herramientas que posibilita la tecnología. El texto ofrece una aproximación al ecosistema de las EAC, es una invitación a sumergirse en los saberes producidos en la cotidianidad y a partir de la experiencia, en las comunidades y en los múltiples lenguajes que recogen las voces del arte, de la tradición, de la acción colectiva, de las mediaciones muy diversas que se producen en la educación expandida del aula abierta que es el territorio.

Con este libro nos proponemos aportar una visión, derivada del estudio de once procesos de educomunicación y creación audiovisual que acontecen en diferentes comunidades afrodes-

cendientes, indígenas, campesinas y urbanas. La publicación se estructura en tres partes:

- La primera nos introduce en diferentes abordajes y conceptos teóricos, políticos y epistémicos que, permiten ver el gran campo y los movimientos que hacen posibles la germinación de los procesos que aquí nos convocan.
- En segundo lugar, los invitamos de lleno a recorrer las particularidades de cada territorio en el que actúan las EAC, la diversidad cultural, geográfica y por tanto, esta parte permite visionar las grandes posibilidades que brindan los territorios y las culturas que allí se sostienen.
- Por último, en “¿Cómo se siembra y se cuida una Escuela Audiovisual Comunitaria?”, aparecen los hallazgos colectivos, lo que de manera común hemos encontrado, que nos constituye, aquello que ya hemos cosechado y podemos compartir.

El libro es otra manera de encontrarnos, es un mapa de viaje por las EAC, una invitación a arriesgarse a colaborar con una o crear otra; y es, también, una celebración de la diversidad territorial, una visión colectiva de futuro con voces y narrativas propias en donde el cuidado tenga espacio. Como celebra la frase cosecha colectiva del V Encuentro de Escuelas Audiovisuales Comunitarias en 2024: “Merecemos el buen vivir mientras creamos”.



**Colectiva Bunkuanéyuman, Pueblo Wiwa,  
Sierra Nevada de Santa Marta.**





**PRIMERA PARTE**

**Preparando la tierra para sembrar:  
Luces y sombras**

Observar el terreno permite ver dónde están las luces y las sombras, y decidir en qué lugar se prepara la tierra para hacer la siembra. Esta parte aborda herramientas teóricas, conceptos, investigadores, citas de la educación, la historia, la educación, lo audiovisual y lo comunitario desde la experiencia europea, gringa y los giros del saber en América Latina. Aquí encontrarán conceptos académicos y reflexiones propias que les permitirán poder ver cómo interactúan estos campos, ser observadores y tomar el lugar del testigo del cambio que las EAC representan en los territorios, lo que no logramos reconocer cuando vemos en solitario, como si fuera un proceso aislado, aleatorio o separado del mundo. Los invitamos a atestiguar el campo donde germinan las escuelas y a sentir el potencial de cambio que tienen para crear sus propios campos de saber.

## **1.1. Sobre la investigación**

Como mencionamos en la Introducción, parte de este libro surge con la investigación y escritura de la tesis doctoral *Génesis y procesos de las Escuelas Audiovisuales Comunitarias en Colombia*, presentada en 2021 por Óscar en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Rudecolombia, Tunja. El proceso académico se alimentó de la investigación comunitaria con un carácter de diversidad territorial, que desde un comienzo necesitó un trabajo en dupla (Óscar y Emilce) para mantener perspectivas diversas y espacios de contradicción propios de la naturaleza de lo comunitario: apertura a transformarse continuamente. Finalmente, este libro además de ser una entrega a la comunidad EAC, es también una manera de reconocer el trabajo colectivo que implica la investigación académica, y llevarla a interactuar con los territorios.

Ahora bien, yendo a lo estrictamente académico: para este proceso recurrimos a la Teoría Fundamentada (TF) como metodología de investigación, lo que nos permitió realizar un análisis sistemático de los datos obtenidos del cual emergieron categorías que —a través del método comparativo constante— develaron elementos educativos y creativos comunes, puntos de encuentro y disonancias. La teoría sustantiva que resultó, posteriormente, se cotejó con la bibliografía existente y así logramos dar con una comprensión acabada de los procesos, contextualizados mediante un estudio histórico, social y político que hoy queremos compartir con ustedes en esta publicación.

Si bien la Teoría Fundamentada cuenta con varias versiones (la *Glaseriana*, la *Dimensional*, la *Constructivista*, la *Situacional* y la *Straussiana*), todas comparten aspectos procedimentales comunes: la comparación constante, el muestreo teórico, la elaboración de memorandos, la sensibilidad teórica y la saturación teórica;<sup>1</sup> las diferencias se dan principalmente, en el papel del investigador, los procedimientos de análisis de datos y la teoría que emerge del análisis.<sup>2</sup>

La investigación se apoyó, principalmente, en la TF Strausiana (TFS), debido al despliegue metodológico que brinda, que se aleja de la posición “neutral” y objetiva del investigador, estimulando su rol interpretativo, lo cual según Rieger “es más consistente con la postura del constructivismo”.<sup>3</sup> En la TFS los datos no se consideran separados del investigador; aspecto que connota el viraje comprendido entre sus albores<sup>4</sup> y las apuestas más recientes de Charmaz, Clarke y Strauss y Corbin.<sup>5</sup>

La TFS avala que el equipo investigador sea parte del sujeto de estudio, lo cual no es un impedimento que infrinja el rigor. Según Strauss y Corbin “los investigadores no temen basarse en sus propias experiencias cuando analizan materiales porque se dan cuenta de que estas han llegado a ser la base para hacer

comparaciones”.<sup>6</sup> Debido a la magnitud de los datos recolectados, a la amplitud espaciotemporal, los documentos escritos, los resultados sonoros y audiovisuales consultados y demás elementos referentes, esta versión de la TF dota de herramientas pertinentes al investigador y le propone rutas procedimentales para presentar interpretaciones de los hechos a partir de los datos y la diversidad de informaciones, que se elaboran y analizan hasta lograr aproximaciones teóricas a fenómenos que carecen de explicaciones: las Escuelas Audiovisuales Comunitarias eran uno de estos casos.

La TF es un enfoque metódico y sistemático para elaborar una interpretación a partir de la realidad. Con base en los datos compilados durante los años 2016 a 2024 (entre ellos, realizaciones audiovisuales, producciones sonoras, 52 entrevistas en profundidad, exposiciones y diversidad de informaciones —142 documentos— que se transcribieron, analizaron y sistematizaron a través del programa ATLAS.TI), se agruparon códigos en familias de categorías que se enriquecieron, contrastaron y compararon hasta saturarlas, procurando consolidar una teoría sustantiva.

Con base en las categorías resultantes, se organizaron en Barichara, Santander dos encuentros más de Escuelas Audiovisuales Comunitarias. El cuarto en 2021, donde participamos los procesos sujetos de estudio, y se registraron en medio sonoro las intervenciones, exposiciones y discusiones que permitieron confrontar la teoría sustantiva, y se incorporaron y analizaron entrevistas en profundidad que aportaron maestros fundadores, facilitadores y estudiantes de las escuelas de la región Pacífica: El Tejido de Comunicación (TC) de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca y el Cauca (ACIN) y el Colectivo de Medios Alternativos de Jóvenes del Distrito de Aguablanca, Cali.

En 2024 realizamos el quinto Encuentro, que se propuso ir más allá de la presente investigación y empezar a generar

el camino a una comunidad de práctica, proceso que estamos andando en el presente, este libro es una señal de ese camino, y al que se sumaron las escuelas: Puerto Creativo de Buenaventura, la Escuela Audiovisual de la zona de Reserva Campesina Pato balsillas (Caquetá), el proyecto de Escuelas de Comunicación Popular del Río Magdalena.

Las experiencias seleccionadas posibilitaron una cobertura territorial y social significativa: abarcan once departamentos ubicados en cuatro regiones de Colombia; y se eligieron con base en cinco criterios:

- a. Que fueran procesos pedagógicos de creación audiovisual consolidados y activos. La prioridad se le dio a EAC que tuvieran continuidad y permanencia territorial ante experiencias que han interrumpido sus procesos o carecen de una trayectoria destacada a nivel pedagógico y creativo.
- b. Que su experiencia haya obtenido un reconocimiento. En este caso específico, se entiende por reconocimiento, un estímulo otorgado por una entidad, organización o persona, que valore y exalte el proceso pedagógico, su incidencia social, sus resultados audiovisuales, entre otros; permitiendo la lectura de un tercero sobre la puesta en marcha, sus hallazgos y sus aportes.
- c. Que parte de sus resultados audiovisuales estén disponibles para su visualización. Las realizaciones audiovisuales fueron fuentes relevantes para la investigación. Tener acceso a este material a través de una plataforma o establecer compromisos para visualizarlos era imprescindible.
- d. Que acepten ser parte de la investigación y aporten con la logística del intercambio. Las EAC se ubican, generalmente, en lugares periféricos

de difícil acceso, en ocasiones los territorios carecen de servicios para los visitantes como hospedaje, alimentación y/o transporte, se requirió su colaboración para garantizar el ingreso, la permanencia y la movilidad de los investigadores.

- e. Que representen un grupo social. La investigación abarca comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinas y urbanas.



Integrantes de diferentes EAC en el V Encuentro Nacional de Escuelas Audiovisuales Comunitarias, Barichara, 2024.

REGIÓN	EAC	UBICACIÓN	INICIO	POBLACIÓN
Caribe	Escuela de Comunicaciones del Pueblo Wayuu	Guajira colombiana y venezolana	2014	Indígena
	Colectiva de Comunicaciones Montes de María Línea 21 (CCMML21)	Montes de María (Bolívar y Sucre)	1994	Campesina y urbana
	Colectivo de Comunicaciones Kuchá Suto	San Basilio de Palenque (Bolívar)	1998	Afrodescendiente
	Bunkuaneyuman Comunicaciones	Sierra Nevada de Santa Marta (Magdalena)	2011	Indígena
Andina	Escuela de Creación Documental El Retorno	Antioquia	2008	Campesina
	Escuela Popular de Cine y Video Comunitario Ojo al Sancocho	Ciudad Bolívar (Bogotá)	2008	Urbana
	Escuela Experimental de Artes Audiovisuales (EEAA)	Boyacá	2007	Campesina y urbana
	Escuela Audiovisual para la Infancia	Santander	2010	Campesina
Amazonía	Escuela Audiovisual Infantil (EAI)	Caquetá	2005	Campesina y urbana
Pacífica	Colectivo de Medios Alternativos de Jóvenes del Distrito de Aguablanca (Mejoda)	Cali (Valle del Cauca)	2006	Urbana
	Tejido de Comunicación (TC) de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca y el Cauca (ACIN)	Cauca	1994	Indígena

## 1.2. Los conceptos de escuela y educación

Este apartado es un esfuerzo por contribuir a la comprensión de los procesos de las Escuelas Audiovisuales Comunitarias, desde diversas teorías del conocimiento que conjugan las ideas de escuela y educación con “la Historia” geopolítica hegemónica (del norte global) y nuestras experiencias de la condición humana que no puede eludir el conocimiento que la tiene por objeto. Toda la lectura, incluso en los pasajes más abstractos, es producto de nuestras sensibilidades y compromisos éticos, tanto en lo conceptual como en la práctica.

La escuela es una de las instituciones del Estado moderno y como tal está sujeta a un discurso político en particular; por eso el sustantivo *escuela* está en constante batalla por un sentido político: sobre ella recaen las ocupaciones de la educación y por eso está cargada de diversos significados. En un mismo espacio puede tener múltiples interpretaciones y ser objeto de variados discursos, esa polisemia es la que hace que la palabra tenga un significado flotante. Las palabras que tienen esa característica dan cuenta de las luchas políticas y semánticas “por hegemonizar un espacio político-discursivo (...). Para flotar en el campo discursivo, un significante debe estar necesariamente desvinculado de un significado unívoco; al mismo tiempo, este sólo puede aparecer “fenoméricamente” bajo la forma de un significante flotante”.<sup>7</sup>

La cultura propia es central en los nuevos tránsitos comunitarios, apropiarnos de palabras que nos permiten plantear discursos en muchos casos contrahegemónicos es una manera de resignificar lo que hacemos. En este caso, las EAC, al apropiarnos de la palabra *escuela*, damos cuenta de nuestros imaginarios y prácticas educativas. Los invitamos a observar estas tensiones para comprender la complejidad y valor de nombrar estos procesos con sustantivos que provienen de campos que se disputan el poder.



Escenario pedagógico, Escuela Audiovisual para la Infancia, Barichara, 2018.

Es importante comenzar con la construcción histórica del concepto *escuela* en Colombia, para pensar, por ejemplo, por qué hoy resurgen caminos hacia una educación que estaba presente en las comunidades desde antes de la conquista europea, y que fue negada a través de la imposición letrada. El uso del sustantivo *escuela* para procesos comunitarios desarticula la aparente naturalidad histórica del concepto asociada a la educación y lo deconstruye desde una visión situada en campos fronterizos a esta, como las artes y las ciencias sociales.

Según Patiño, la educación colonialista estaba dirigida a consolidar una población de súbditos y evangelizados:

Los siglos XVI y XVII estuvieron marcados por la educación impartida por el cura doctrinero y en el siglo XVIII con el reinado de Carlos III nacieron las escuelas de primeras letras, donde el maestro enseñaba a leer, escribir y contar.<sup>8</sup>

En el siglo XIX, tras el movimiento europeo de la Ilustración y las batallas por la independencia en los territorios colonizados, surge la República y con ella, según Zapata y Ossa, la escuela republicana se consolidó desde el rechazo a la propuesta de la escuela colonial: el sometimiento a la doctrina religiosa, la arbitrariedad y el autoritarismo, los contenidos acrílicos y metafísicos que estructuraban los currículos. Se propusieron convertir la escuela en un lugar para esculpir ciudadanos con un ethos republicano, pero según los autores, este intento no trascendió lo teórico y en la práctica "se desdibujó la esperanza ilustrada de libertad, igualdad y fraternidad".<sup>9</sup>

En el siglo XIX, las nociones y conceptos de escuela variaron de acuerdo a cada uno de los cuatro planes que se implementaron, que se modificaban con los idearios políticos en el poder. El plan Santander, en el cual participó Simón Bolívar, la escuela fue, en el deber ser, una instancia para uniformar a los escolares. Ello se hizo evidente en las escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos al igual que en las escuelas normales, instituciones que, instauradas a partir del 6 de agosto de 1821, se igualaron en su método. Se estableció en ellas el método de enseñanza mutua impulsado por Joseph Lancaster (1778-1838) mediante el cual se alfabetizó de forma masiva al pueblo a través de monitores, quienes adiestrados por el maestro sirvieron como factor de racionalización en la instrucción y como medio para generar en la escuela disciplina y encuadramiento al nuevo funcionamiento republicano.<sup>10</sup>

Este tipo de educación centralista se mantuvo hasta el gobierno de José Hilario López, en 1849, cuando se introdujo una reforma por la que la educación podía ser impartida en colegios nacionales, provinciales o seminarios, y en otros de orden oficial y privado, que podían graduar y dar títulos. Este cambio se acentuó con el Plan Libertad en Enseñanza.

Mariano Ospina Rodríguez, presidente de la República de la Nueva Granada en 1857, cofundador del partido conservador, tenía una visión claramente elitista sobre la escuela, era una institución para perpetuar la desigualdad. El plan presentó establecimientos en los que fue visible una inclinación por una instrucción más práctica. Mientras que en algunos de ellos se cumplió la función de capacitar obreros —escuelas primarias—, otros estuvieron destinados a instruir sujetos aptos para profesiones determinadas —colegios—, y los demás fueron señalados como los lugares para preparar los futuros funcionarios de la República —universidades—. <sup>11</sup>



Pupitre olvidado, Villanueva, Santander 2017.

El siguiente momento de transformación le correspondió al plan llamado La reforma obstruccionista del Radicalismo Liberal que seguía las creencias de la Ilustración con el ideal de una escuela en la que más allá de aprender a rezar, leer, escribir, contar y memorizar se buscaba “formar la infancia del hombre y desarrollar en ella los dones de la humanidad”.<sup>12</sup> En el periodo presidencial 1870-1872, Eustorgio Salgar Moreno introdujo una misión de pedagogos alemanes que formaron maestras normalistas y aplicaron el método pestalozziano;<sup>13</sup> sin embargo, la escuela siguió siendo memorística, no tuvo cobertura ni una estructura física apropiada, fue un espacio marginal que estaba lejos de la propuesta del radicalismo liberal y cerca del ideario conservador de segregación y elitismo.

La disputa política de liberales y conservadores pasó posteriormente a ser una confrontación militar, sumando una guerra más a las decenas que cosechaba la joven república. Se le llamó *la guerra de las escuelas* a la confrontación que generó la “discordia bipartidista sobre la formación espiritual de la nación”.<sup>14</sup> Los conservadores pujaban por mantener el patrón escolástico en la educación, mientras los liberales proponían una educación laica, que aportara a la modernidad y dejara de ser una dádiva divina para convertirse en un derecho fundamental.

En el contexto mundial, a comienzos del siglo XX, la humanidad estaba formada principalmente por analfabetos,<sup>15</sup> pero el periodo se vio marcado por la conversión de la escuela en un fenómeno universal de la modernidad: en el inicio de la Primera Guerra Mundial fue el momento en que declinó el arte y la cultura burguesa (es decir, un modelo de cultura para élites) y empezó a desarrollarse el modelo de producción industrial que involucró a las mayorías, que se consolidó transformándose en la base de la economía capitalista mundial. Parra señala que en Colombia una de las herramientas del cambio hacia la modernidad fue la escuela, que produjo un tipo de urbanización

cultural en el mundo rural o periférico planteando la urbe como mundo ideal:

La escuela abandona el predominio de la función ideológica que se había centrado en la explicación y justificación de la sociedad colonial y posteriormente en el concepto de nación. Pasó a dominar la noción de la escuela como formadora de mano de obra, para la naciente industria, para el Estado y la administración y posteriormente, para la manipulación de la tecnología más sofisticada traída al país por la empresa multinacional.<sup>16</sup>

Tras la Segunda Guerra Mundial, se expandió la educación secundaria y universitaria, "obviamente, el peligro para este sistema tenía que provenir de la gran mayoría que quedaba fuera de las elites".<sup>17</sup> En Colombia, se evidencia que la historia de la escuela ha sido una herramienta del poder político, modificada dependiendo de los modelos y los sistemas imperantes. Parra<sup>18</sup> explica las directrices de la educación rural mediante cuatro funciones:

- La enseñanza en el plano cognitivo.
- Creación de mano de obra para el modelo de producción de la economía vigente.
- Transferencia de los valores sociales hegemónicos.
- Integrar y normalizar el mundo rural al mundo urbano.

En ese contexto, defender el carácter político de la escuela fue el objetivo principal de pensadores y activistas como Paulo Freire (1921-1997) quien, desde el campo de la pedagogía, es considerado como el iniciador del nuevo pensamiento Latinoamericano.<sup>19</sup> Para Freire, la alfabetización fue un pilar fundamental de su investigación y de su práctica.

El autor brasileño formuló teoría a partir de la práctica y la reflexión constante realizada en comunidades, "a través de una acción dialógica y problematizante"<sup>20</sup>. La pedagogía del oprimido, es una brújula metodológica, filosófica y conceptual del pensamiento crítico, su tema esencial es la educación popular, su contexto referencial es la comunidad (y no la escuela como institución), aquí se ubica un momento en el que la escuela es puesta en cuestión por la educación popular, su noción es un espacio de disputa política entre lo universal y lo comunitario y por tal, el momento en el que apropiarse de la palabra escuela para nombrar la educación comunitaria o popular se justifica teóricamente desde el campo del pensamiento crítico.

Sobre esta mirada a la educación freiriana y su relación teórica con la resignificación de los campos de la educación, Lima Jardilino señala que la propuesta para una educación liberadora y sensibilizadora puede darse en cualquier lugar del planeta donde haya seres humanos sometidos a una situación de aculturación y deshumanización categórica, especialmente en este momento donde la globalización y el neoliberalismo han universalizado los mercados, y con ellos, la opresión y miseria de las personas excluidas.<sup>21</sup>

Paulo Freire se propuso alfabetizar 15 millones de brasileños adultos a través de la pedagogía del oprimido, entendiendo la tarea como una posibilidad emancipadora, recurriendo al pensamiento crítico para analizar conceptos tradicionales de la economía, la política, la historia, lo que detonó en una contrapropuesta a la educación que encontró en su tiempo y calificó de alienante, opresora, ahistórica, y que denominó *educación bancaria*.

La *escuela*, como término acuñado por las EAC, se conecta con los elementos centrales de la educación popular y del pensamiento crítico, evidente en la búsqueda de metodologías para una educación problematizadora.

En la construcción del “espacio” escuela partimos de indagar el problema fundamental de nuestras comunidades, investigarlo a través del diálogo, la reflexión y la exploración, entendiendo esta tarea como el camino hacia la reconfiguración de nuestra memoria y cultura. Por otro lado, las EAC cumplimos con un objetivo fundamental compartido con la educación popular: democratizar el acceso a la educación sin distinción económica, etaria, racial o territorial, y a esto se suman la generación de espacios de formación, apreciación y creación artística.



WayuuLab, Escuela de Comunicaciones del Pueblo Wayuu.

### 1.2.1. La **escuela** en el universo de las Epistemologías del Sur

En nuestras experiencias, el uso del concepto *escuela* provoca una primera tensión con las ciencias de la educación: “no debería usarse este concepto fuera del universo de la Educación institucional”. Sin embargo, la tensión se puede descomprimir cuando se ubica el origen de las EAC en los relacionamientos que vivieron los campos de la política, la educación, la comunicación y la cultura desde la segunda mitad del siglo XX: el cine latinoamericano, la educación popular, el desarrollo que en los años setenta tuvieron las ciencias sobre la dependencia económica, política y dependencia de saber; el giro cultural que en los años ochenta hace de la cultura escenario central de investigación trasversal a las ciencias sociales.

Las epistemologías latinoamericanas —que serán nombradas en el siglo XX como epistemologías de la descolonización del saber—<sup>22</sup> generaron reelaboraciones conceptuales en la comunicación, la política, la cultura, y más tardíamente, como lo señala Álvarez Jaramillo,<sup>23</sup> en la educación. En el campo de reelaboración conceptual, desde las ciencias sociales, se encontraron la teología y filosofía de la liberación como proyecto de descolonización espiritual, Paulo Freire con la pedagogía del oprimido; Orlando Fals Borda con la IAP y en un salto de tiempo, cuando ya estaban desarrolladas las teorías de la dependencia, hacia los años 70 apareció Silvia Rivera Cusicanqui con el Taller de Historia Oral y las bases de la sociología de la imagen, donde integró las cosmovisiones andinas, las cámaras y las artes a las ciencias sociales.

Álvarez Jaramillo, investigador de la historia de la comunicación mediática en Colombia, argumenta que el *giro cultural* de los años ochenta relaciona la comunicación, la cultura y la educación, cuya base práctica fueron los discursos de la educación

y la comunicación popular, en clara relación con la Conferencia Episcopal de Puebla de 1979, que dio relevancia a los medios grupales, participativos y comunitarios.<sup>24</sup> Los años noventa vieron aparecer los discursos de multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en las ciencias sociales, en el caso colombiano se ordenaron en el marco jurídico con la Constitución Política de 1991 con la protección a la diversidad, a la libre expresión y a la comunicación: "Se garantiza a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones, la de informar y recibir información veraz e imparcial, y la de fundar medios masivos de comunicación. Estos son libres y tienen responsabilidad social".<sup>25</sup> En esa década se originaron algunas EAC por diversos territorios de Colombia, que integran la educación, la comunicación, la cultura, la política, como objetos de estudio, campos de diálogo y creación.

En este tránsito epistémico que va desde la segunda mitad del siglo XX hasta hoy, es importante para las EAC, la identificación, validación académica y social que se ha dado a las epistemologías propias nombradas desde Europa por el sociólogo Boaventura de Sousa Santos como Epistemologías del Sur; estas han buscado tomar una distancia de la tradición crítica eurocéntrica, la cual según él, había configurado en el sur global un pensamiento abismal, donde el conocimiento estaba separado de la realidad concreta, y grandes actores colectivos y comunitarios, habían sido invisibilizados por los saberes académicos.<sup>26</sup> El "Sur", según Guarín Jurado:

Es la expresión de una voluntad política colectiva que actúa en África, en Asia, en América Latina, en Oceanía, en Europa, en Norteamérica, contra la discriminación, la exclusión social, los patrones hegemónicos y totalitaristas, colonizadores del dispositivo global de conocimiento amparado en la idea de una historia universal, de una cultura ejemplar.<sup>27</sup>

En estas epistemologías se inscriben las EAC, muchas de las herramientas que les pertenecen hacen parte del acervo de experiencias de las escuelas desde su origen, entre las que están el reconocimiento del pensamiento propio, los saberes propios como experiencias que elaboran conocimientos, el reconocimiento de otros saberes y el tejido con estos que hoy se nombra como interculturalidad; el uso de la imagen, el sonido y las artes puede ser interpretado desde la sociología de la imagen porque quienes realizan las EAC no son observadores, esa es su realidad, es su propia mirada al entorno que habitan cotidianamente.<sup>28</sup>

### **1.2.2. La Educación Popular como rasgo teórico para definir el concepto de escuela en las EAC**

El trabajo hecho por las propias comunidades rurales y periféricas, en una de sus expresiones más elaboradas epistemológicamente se llama educación popular, que Freire plantea. “Una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema”.<sup>29</sup> En su trabajo pedagógico, el proponerse como problema fundamental hace que se establezcan en el diálogo reflexiones sobre humanismo, autonomía, voz propia, que llevan necesariamente a pensar críticamente su contexto y por ello, a accionar sobre este y transformarlo. En ese camino, la pedagogía del oprimido es una pedagogía liberadora y es el campo en el que las EAC resignifican el concepto de escuela.

La educación popular llegó a Colombia, según Cendales, en 1968, no para formar maestros sino por vía de la Reforma Agraria propuesta por Carlos Lleras Restrepo, mediante el INCORA y el ICA, uno de sus objetivos era la formación del campesinado. Sin embargo, ya existía “el influjo de Freire en Medellín, a través del Concilio Vaticano II. Entonces, su propuesta se materializó por

medio de los sectores de la Iglesia comprometida". Este autor afirma que uno de los grandes legados de la educación popular para toda la educación fue la relación educación e investigación: "no puede haber tarea educativa si no va acompañada de una labor investigativa".<sup>30</sup>

Antes de meternos de lleno en "los principios" de la educación popular, cabe aclarar que las EAC también se apropiaron de este importantísimo postulado de Freire:

Esta investigación con base en la cual se pretende elaborar el programa educativo, en cuya práctica el educador-educando y educandos-educadores conjugan su acción cognoscente sobre el mismo objeto cognoscible, tiene que basarse, igualmente, en la reciprocidad de la acción. En este caso, de la misma acción de investigar.<sup>31</sup>

También pueden ubicarse en el radar teórico de las EAC, relaciones y resonancias de otros métodos de investigación originados en Colombia y América Latina como son la Investigación Acción Participación (IAP) en las ciencias sociales, o la Creación Colectiva en las artes escénicas, que sólo serán mencionadas, ya que no llegan a ser patrones comunes en las experiencias analizadas, como sí ocurre con la Educación Popular.

Hay tres elementos de esta corriente que se relacionan por su vínculo directo con la definición de escuela de las EAC:

- la relación entre opresión y libertad;
- la conciencia del proceso;
- la metodología de la alfabetización.

La relación entre opresión y libertad que señala Freire debe ser mediada por la consciencia a través del diálogo. En *la pedagogía del oprimido* hay dos momentos distintos que se

interrelacionan: la conciencia del mundo opresor y el compromiso en la práctica por su transformación. *Concienciar* es entendido como “desocultar las verdades ideológicas escondidas, para que, a partir de la reflexión crítica del mundo, de las cosas y de los seres, pueda encarnar su terrenalidad”.<sup>32</sup> En la conciencia, la educación alcanza un contenido universal y humanista que va más allá de los límites de la escolaridad y lo institucional.

La conciencia del proceso, responde a la necesidad de apropiarse de la pedagogía, “una vez superada y transformada la realidad opresora, la pedagogía pertenecerá a los hombres en proceso de permanente liberación”.<sup>33</sup> Este elemento está integrado por dos momentos:

1. La reflexión a través del diálogo horizontal sobre el problema fundamental, que a su vez contempla cuatro acciones:
  - La descripción del problema;
  - La interpretación del problema, el por qué sucede;
  - La confrontación del problema: cómo describen e interpretan los que gestan el problema;
  - La reconstrucción, el momento creativo que impulsa la acción.
2. La praxis o acción, mediados por la mirada política de la realidad. En este caso, más que momentos metodológicos tiene principios que Freire señala como teoría dialógica de la acción, de donde emanan:
  - La colaboración que se opone a la conquista;
  - La unión para la liberación que genera común unión desde liderazgos comunitarios y no individuales, lo cual se opone a la división que genera lo antidialógico;
  - La organización como tarea común que se opone a la manipulación de las comunidades.

Como ya dijimos, la educación para la libertad fue desarrollada en oposición a lo que es catalogado como *educación bancaria*, un tipo de educación vertical, cuyo origen histórico es la Ilustración, donde existen unos que poseen el conocimiento y otros que son ignorantes, la educación es entendida como aquello que harán los primeros con los segundos.<sup>34</sup> La *educación bancaria* es caracterizada por “el acto de depositar, transferir, valores y conocimientos”<sup>35</sup> en la que se mantiene la contradicción entre los que saben y los que no, como parte de su sentido y manera de perpetuar una “cultura del silencio”. La educación entonces no es una experiencia vivida sino una experiencia narrada, la voz la tiene sólo quien “posee” ese saber “ilustrado”, al otro se le impone la pasividad, la repetición, el no saber, la obediencia, el ser a través de otro, lo que puede saber y lo que no, la autoridad. En este proceso el educando es un objeto.

Zuleta cuestiona el sistema educativo tradicional colombiano, lo describe como un espacio vertical de adoctrinamiento donde se enseña a obedecer, a realizar labores por miedo, no por conciencia o deseo, “la educación, tal como existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar”, y aboga por una educación que enseñe a pensar “de manera problemática”.<sup>36</sup>

Cuando se da la conciencia en la educación, el acto de controlar desaparece y surge el poder de crear y de actuar, siendo sujeto el educando puede reflexionar sobre sus problemas. Freire señala:

Al contrario de la educación bancaria, la educación problematizadora, respondiendo a la esencia del ser de la conciencia, que es su intencionalidad, niega los comunicados y da existencia a la comunicación (...) la exigencia de la superación de educador-educandos. Sin esta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes.<sup>37</sup>

Hay otro elemento que aporta a la definición de las EAC, un campo de relación con la educación popular: la existencia de la comunicación como elemento fundante, como propósito en sus procesos, una educación en la comunicación comunitaria. De esto hablaremos más adelante (ver apartados “Educación y Comunicación” y “El aporte latinoamericano”).

El tercer elemento de la teoría freiriana que se relaciona con la apropiación del concepto de *escuela* y que es fundante en las EAC es la alfabetización como metodología en sí de la educación para la libertad. Si bien la alfabetización, en el caso de este autor, se plantea en el proceso de lectoescritura, su propuesta va más allá de lo instrumental y mecánico ya que su propósito es que se aprenda colectivamente a interpretar códigos y símbolos con base en la realidad y el contexto desde postulados críticos. Como indica Ocampo: “no debe ser una alfabetización de conocimiento, solamente, de saber leer y escribir, sino como un medio eficaz para llegar a la concientización y al conocimiento de la realidad social y económica”.<sup>38</sup> La alfabetización como metodología incluye los dos elementos que se han señalado el camino para superar la dualidad opresión-liberación y el proceso de consciencia): ir más allá de lo instrumental implica una lectura del contexto, una reflexión constante sobre las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales que cimientan la realidad circundante.



Escuela de Comunicaciones del Pueblo Wayuu.

En las EAC, el estudio del lenguaje audiovisual y de los medios de comunicación trasciende el adiestramiento instrumental y en la inmersión en el contexto indagamos en problemáticas comunitarias, necesidades territoriales sin descartar las subjetividades: deseos personales, ideas, carencias, desafíos, entre otros, que son la fuente primordial de nuestra práctica pedagógica. (Nos) Alfabetizamos partiendo de la reflexión personal, local y comunitaria, sin un formato preestablecido ni un currículo, los procesos nacen del diálogo, de conversaciones que sostenemos los miembros participantes y personas pertenecientes a la comunidad.

En el diálogo existe un primer momento de búsqueda de la palabra generadora: existe allí un camino para llegar a un conjunto de contradicciones, codificadas en estas palabras, que Freire analiza desde el trabajo de campo del chileno Gabriel Bode: "A esta codificación la llama esencial, aquella que representa el núcleo básico y que, abriéndose en *abanico temático categórico* se extenderá a otras, que él designa como codificaciones auxiliares".<sup>39</sup>

Tras este primer momento, aparece una segunda fase que consiste en hallar el problema fundamental, lo que conlleva a un tercer momento: encontrar el sentido de este problema en la totalidad del contexto, y en el caso del educador, elaborar en comunidad el programa temático. El cuarto momento configura la organización del contenido programático que es el punto de partida de la praxis o la acción.

En resumen, el concepto de escuela en las EAC se ubica teóricamente en la trayectoria de la educación popular porque asume abiertamente una educación propia a través de estos elementos que se han desarrollado y que interactúan en el proceso educativo, generando una mirada política y la búsqueda de una conciencia de los problemas fundamentales a través del diálogo horizontal y de la alfabetización audiovisual y mediática.



Escuela Audiovisual para la Infancia, Barichara.

## **1.2.3. La educomunicación**

### **1.2.3.1. Educación y comunicación**

Los medios de comunicación fueron incorporados a la educación por un docente abarrotado de problemas físicos y económicos, pero apasionado por la enseñanza y la transformación social: Célestin Freinet juntó estos dos campos en 1924, en una escuela pública primaria, gracias a una pequeña imprenta, descubrimiento didáctico para este joven galo que procuraba demostrar al estudiantado el valor y el poder de la comunicación y del conocimiento.<sup>40</sup>

Desde entonces, a nivel global han surgido una multiplicidad de términos y conceptos que procuran categorizar el fenómeno y, aunque difieren en la forma, coinciden en el propósito: brindar herramientas a la ciudadanía para estimular y desarrollar el pensamiento crítico, ayudándonos a navegar en el gigantesco mar de información que recibimos diariamente, de modo tal que podamos deliberar con argumentos sobrios sobre las decisiones que afrontamos frecuentemente en diversos campos. Sin embargo, también existe una tendencia institucional, que prioriza la educación formal, que generalmente inclina sus objetivos y currículos hacia lo instrumental.

Según Masterman, la alfabetización audiovisual empezó en Gran Bretaña con la publicación de Leavis y Thompson, en 1933, de un libro que advierte a los docentes de lengua inglesa sobre el peligro que representan los medios frente a los valores y gustos de la sociedad, brindándole a los profesores "un papel positivo y heroico de bastiones de los valores culturales en un mundo en cambio".<sup>41</sup>

En la década de los cincuenta, Antoine Vallet acuñó en Francia el concepto de *lenguaje total*, que consiste en estudiar los *media* desde una perspectiva global que considere la influencia de los medios audiovisuales en la creación de una nueva gramática y una sintaxis diferente. Esta teoría fue trasladada a América Latina y popularizada por Francisco Gutiérrez (1975), donde se consolidó, siendo una de las vertientes de investigación que más ha influido en las corrientes de educación mediática de muchos países.<sup>42</sup>

Jean Cloutie, habló en 1973 de EMIRECS, acrónimo que reúne las palabras emisor, receptor. Toffler<sup>43</sup> sugirió preparar ciudadanos *prosumidores*, otro acrónimo, formado por las palabras productor y consumidor, visión que procura la formación de seres humanos capaces de analizar críticamente lo que consumen y a la vez, de producir contenidos audiovisuales y mediáticos.

De manera casi simultánea, paralelamente comenzó a desarrollarse un nuevo campo de estudios, en Estados Unidos con el nombre de *Media Literacy*, en el Reino Unido *Media Education*, en Finlandia como *Educación Liberal Popular Audiovisual*.<sup>44</sup>

En 1982, en Grünwald, República Federal de Alemania, la Unesco le pidió 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". El primer llamado clama por la organización y el apoyo a programas de educación mediática, que abarquen desde la formación inicial a la profesional, sin distinción de edad, procurando generar y estimular una conciencia crítica en los usuarios que les permita analizar los contenidos, acceder y utilizar los canales de comunicación logrando una participación activa.<sup>45</sup> En Canadá, el Ministerio de Educación de Ontario, estipuló estos principios en 1989, buscando por parte del estudiantado "la comprensión razonada y crítica de la naturaleza de los medios de comunicación

de masas” de sus técnicas, efectos y significados, estimulando a la vez la producción de contenidos mediáticos.<sup>46</sup>

La EAVI (*European Association for viewers' Interests*) definió en el año 2007 la alfabetización mediática como la habilidad necesaria para acceder, analizar y evaluar contenidos sonoros y visuales cotidianos, que entretejen actualmente la cultura contemporánea y, comunicarse de una forma competente a través de los soportes mediáticos.

Gutiérrez<sup>47</sup> señala que a pesar de la configuración en esa tensión dominación/emancipación que se dio principalmente en los años 60 y 70, el campo académico de la comunicación-educación en América Latina se diluyó en el estudio y aplicación de lo funcional e instrumental, la parte emancipadora fue siendo relegada paulatinamente, hasta difuminarse por completo bajo los interrogantes de la tecnología educativa, las TIC y la sobre-determinación mediática. El autor sustenta su afirmación con los resultados que arrojan las bases de datos cuando en inglés se indagan términos como *Digital Literacy*, *Media Literacy*, *New Literacies*, *Media and Information Literacy*, entre otros, conducen a publicaciones que se centran en “el diseño instruccional, el uso de TIC y el modo de ejecutar currículos bajo la clave de la llamada tecnología educativa”. Por el contrario, el término *edukomunikation* conduce a referentes que conllevan a América Latina y al idioma español, haciendo de este un concepto difícil de traducir.<sup>48</sup>

### 1.2.3.2. El aporte latinoamericano

En las EAC la educación y la comunicación se establecen como dos campos indisolubles, es un principio del acto educativo: “la comunicación es un fundamento esencial para el aprendizaje, para la socialización y para la construcción del conocimiento”.<sup>49</sup> La educomunicación, como vertiente de la educación popular tiene un carácter dialógico, pues el diálogo precede cualquier herramienta tecnológica. Es paradójico y a la vez categórico que en las prácticas educativas audiovisuales pueda desarrollarse un módulo entero sin cámaras, ni micrófonos, pero no sin diálogo.

La educomunicación tiene dos particularidades debido a su origen: un propósito emancipatorio y su inclinación a lo comunitario. La concepción de la educomunicación se dio principalmente en la década de 1970, periodo en el cual “la perspectiva de interpretación en las ciencias sociales críticas había sido lo social, dada la influencia del marxismo y de los intelectuales de la Iglesia católica”<sup>50</sup> y su desarrollo en la década de 1980 la dio el llamado *giro cultural*.

Según Barbas, la UNESCO entendió el papel de las políticas en comunicación como agente determinante para el crecimiento económico y desarrollo de las naciones menos favorecidas. Esto se dio por la convergencia de diferentes fenómenos:

La influencia de la perspectiva crítica sobre las industrias culturales de la Escuela de Frankfurt —con los trabajos de autores como Horkheimer, Adorno y Marcuse—; los estudios sobre Comunicación para el Desarrollo en América Latina, las teorías sobre comunicación de Marshall McLuhan; las experiencias y publicaciones de educomunicadores como Paulo Freire, Mario Kaplún, Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto Castillo, entre otros. Todo ello aportó un bagaje teórico y práctico para el nacimiento de la educomunicación.<sup>51</sup>

Oliveira Soares afirma que “la sociedad civil creó la educomunicación y la academia la sistematizó”.

El concepto no nació como resultado de la aplicación de los resultados de la investigación a la realidad social, sino que surgió de las prácticas de los agentes comunitarios que, a mediados del siglo XX, buscaron soluciones a sus problemas de comunicación. Una vez identificada y sistematizada, la academia logró proponer la práctica educativa a diferentes ámbitos sociales, incluidos los medios de comunicación y el ámbito educativo.<sup>52</sup>

El autor señala que este fenómeno se originó en América Latina en los años 60 y 70, periodo caracterizado por la represión militar de las dictaduras donde la circulación de la información era restringida y:

como acción de resistencia, grupos de la base social se articularon a favor de la libertad de expresión y comenzaron a movilizarse en torno a prácticas de educación popular (Paulo Freire), vehículos de comunicación alternativa (Mario Kaplún) o aun eventos culturales como la música y el arte escénico (cita el Teatro del Oprimido, de Augusto Boal).<sup>53</sup>

Mora y Muñoz reconfiguran el campo de la comunicación-educación y de la educomunicación, proponiendo el concepto Comunicación-Educación en la Cultura (CEC), que definen como “un territorio de múltiples escalas y dimensiones en el que conviven e interactúan conflictivamente saberes, prácticas y formas de construir socialidad, juegos de sentido colectivo, proyectos e intencionalidades que buscan generar modelos de vida humana buena y digna”.<sup>54</sup> Es una redefinición desde el ámbito cultural, importante para abordar las EAC, ante todo, por su foco en el territorio, en el pensamiento colectivo, en las prácticas culturales y los saberes locales; y por su pertinencia para las propuestas que no encajan en los estándares institucionales o se construyen fuera de ellos.

A pesar de ser un aporte a la configuración y explicación de las EAC, estas no se enmarcan específicamente en lo cultural, es por supuesto, uno de sus objetos de estudio y de sus campos de acción, pero no es posible explicarlas si se asume como la perspectiva dominante o exclusiva. Por otro lado, si la CEC soslaya el aspecto crítico, puede rozar el sobredimensionamiento de maneras culturales específicas, como ocurrió, por ejemplo, con la tendencia campesinista en los procesos de educación popular colombianos que se vivieron en la década de 1970, donde la tensión campo-ciudad terminó exaltando la cultura rural y condenando y demeritando la urbana.<sup>55</sup> En el caso de las EAC esta tensión se diluye al entender que cada comunidad tiene maneras propias y necesarias de relacionarse con su territorio, lo cual se expone y se comparte en los frecuentes encuentros que se celebran cada año, donde no buscamos destacar ni contrastar las relaciones y maneras culturales, sino presentarlas y comprenderlas.



Rodaje. Tejido de Comunicación de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (ACIN).

### **1.2.3.3. Pioneros: la Radio Sutatenza y la Iglesia católica**

La Radio Sutatenza es, sin duda, uno de los proyectos pioneros en América Latina de lo que podríamos denominar comunicación popular. La emisora se llamó en un principio Emisora Cultural del Valle de Tenza, proyecto inspirado en los foros agrícolas canadienses. El sacerdote José Joaquín Salcedo Guarín creó y promovió este proyecto en 1947 y posteriormente, a través de la Acción Cultural Popular (ACPO), se extendió por el territorio nacional y se replicó en diferentes países latinoamericanos; permitió un proceso de educación no formal, alfabetización del campesinado y difusión de los principios católicos.<sup>56</sup>

El proyecto es polémico: por un lado, se le reconoce el intento por mejorar las condiciones de vida del campesinado ya que insistió en la educación como un camino para reducir las brechas sociales, buscó los medios para llevar arte a lugares periféricos, proyectando cine y presentando obras de teatro; la ACPO contribuyó a la formación de líderes y a la organización social; promovió la reforma agraria buscando condiciones de vida más dignas para el campesinado,<sup>57</sup> participó en campañas para la construcción de viviendas populares, entre otros aportes, y para nuestro interés fue pionero en la experiencia educomunicativa en Colombia.<sup>58</sup> Pero este proyecto tuvo una fuerte carga doctrinera: su objetivo claramente evangelizador suele opacarse por su trabajo educativo, cultural y de instrucción en cuestiones agrarias.<sup>59</sup>

Radio Sutatenza emergió en medio de un momento convulsivo, era tiempo de posguerra, Europa dejaba de ser el centro, las Estados Unidos y Rusia se disputaban la hegemonía global en la Guerra Fría, y el sur del continente americano veía cómo los gobiernos obstaculizaban a otras formas de participación política a través de dictaduras civiles o militares.

Tras la muerte del papa Pío XII en 1958 apareció Juan XXIII, encarnado por el Cardenal Ángel Giuseppe Roncalli.

Durante los cinco años en los que estará al frente del Vaticano, la Iglesia católica da un giro especial e importante: de una institución que vive llena de doctrina y con poco acercamiento a la realidad del mundo, en especial de lo social, pasará a ser una Iglesia Pueblo de Dios y con una opción preferencial por los pobres, planteando, junto con Pablo VI, la cuestión social en dimensión mundial.<sup>60</sup>

Tres meses después de que asumió el cargo, el papa Juan XXIII anunció el primer concilio ecuménico de la Iglesia católica, el Concilio Vaticano II, que atañe a nuestros intereses por dos aspectos:

1. Se ocupó en sus documentos de los *mass media*, en el primer decreto del Concilio (Inter Mirifica, IM). Después de la aprobación del IM, a finales de 1963, se encuentran breves alusiones a los medios de comunicación en los decretos Ad Gentes (AG 19) y Christus Dominus (CD 13). Dicho decreto "aportó a los estudios sobre comunicación el concepto de *comunicación social*".<sup>61</sup>
2. Su propuesta desencadenó movimientos sociales que fortalecieron desde varias aristas la comunicación y la educación popular.

A diferencia del catolicismo clásico "que instaba a los fieles a rezar frente a las dificultades de la vida, el cristianismo posconciliar latinoamericano los animaba a la acción, a cambiar el mundo",<sup>62</sup> la iglesia se comprometió en la transformación de condiciones sociales, políticas y económicas, poniéndose del lado de los oprimidos.

La iglesia comenzó a pensarse como “no necesariamente europea”. Este movimiento intelectual ayudó a que las iglesias periféricas generaran un intento propio de reflexión teológica muy vinculado a lo particular y concreto de las situaciones de cada región. Este impulso será fundamental para explicar las posturas cristianas revolucionarias en América Latina, ya que ellas surgieron de la reflexión teológica sobre la realidad social de la región.<sup>63</sup>

La Conferencia Episcopal Latinoamericana (CELAM) de Medellín, realizada en 1968 y que presidió el papa Pablo VI, dio una interpretación y un impulso latinoamericano a los lineamientos del Concilio Vaticano II.<sup>64</sup> Para Silva<sup>65</sup> este encuentro fue importante porque marcó el nacimiento oficial de la Teología de la Liberación “que es —reconocidamente— lo más original que ha producido la teología latinoamericana en toda su historia”.<sup>66</sup>

Los marcados contrastes de la realidad latinoamericana llevaron a la iglesia a tomar posiciones que conflictuaban siglos de historia donde apoyó y fue parte del poder hegemónico, sacándola de su comodidad al proponerse llevar su discurso a un plano pragmático, buscando leer, analizar y actuar con base en las necesidades de su tiempo y su contexto. Sin embargo, las conclusiones del CELAM fueron interpeladas de inmediato por parte del mismo episcopado local, el obispo de Jericó del momento, Eliseo Mojica, quien instó a “no hacerle caso” a los documentos de Medellín “porque allí actuaron más los marxistas que el Espíritu Santo”.<sup>67</sup>

Álvarez Jaramillo explica que la Iglesia católica se fraccionó en cuatro orientaciones: integristas, modernizantes, liberacionistas y culturalistas; las cuales contemplan la historia de su doctrina con sus tensiones, inclinaciones e ideologías simultáneas. Las orientaciones integristas se cierran al sentirse derrotados por la modernidad, consideran que la sociedad debe estar integrada a

la iglesia. Las segundas se abren al saber científico y a la sensibilidad de la época para no rendirse ante la modernidad; las liberacionistas acogen al marxismo y la teología de la liberación; las orientaciones culturalistas buscan equilibrar las fuerzas políticas y los procesos identitarios latinoamericanos.<sup>68</sup>

Jorge Camilo Torres Restrepo (1929-1966) es ejemplo de la orientación liberacionista. Renunció a su nido burgués y dedicó su vida al trabajo comunitario; fue sociólogo y sacerdote; fundó con Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña Luna, entre otros, la Facultad de Sociología en la Universidad Nacional de Colombia; procuró unificar los sectores políticos y sociales con el Frente Unido, buscando una coalición para oponerse al Frente Nacional; proclamó *el amor eficaz*, que implicaba un compromiso con la lucha por la igualdad y la justicia social; terminó siendo parte de la guerrilla del Ejército de Liberación Nacional (ELN) donde perdió la vida en el primer combate armado que afrontó. Torres Restrepo fue profesor de Marta Rodríguez, pionera del cine documental en Colombia, manifiesta que a través del sacerdote conoció la comunidad de alfareros en Tunjuelito, protagonistas del emblemático documental colombiano *Chircales*; Marta Rodríguez afirma: "Yo hago cine por este cura que me enseñó el amor eficaz".<sup>69</sup>

En mayo de 1972, se reconoció la personería jurídica del Centro de Investigación y Acción Social (CIAS), que tenía como objetivo transformar la mentalidad y las estructuras de la sociedad colombiana buscando mayor justicia social, a través de la investigación, la docencia y la praxis "integradas e inspiradas en una visión cristiana del hombre".<sup>70</sup> El CIAS, era una estrategia jesuita para hacer frente a los problemas estructurales en América Latina. Posteriormente, en Colombia, el CIAS se transformó en el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP)<sup>71</sup> el cual se ha dedicado, con rigor, a la investigación y a la búsqueda de la transformación social mediante la educación popular, poniendo las ciencias sociales al servicio de las necesidades de las

comunidades menos favorecidas, aportando a la resolución de conflictos y a la construcción de la paz, pese a la persecución, al acecho y a la violencia que ha soportado, proveniente principalmente de los gobiernos.

El CINEP fue pionero en los procesos de alfabetización mediática en Colombia. A partir de 1979 se conformó un equipo de trabajo en medios audiovisuales para apoyar y reforzar el trabajo de educación popular y analizar críticamente con las comunidades los contenidos de los medios masivos de comunicación.<sup>72</sup> El CINEP se ha caracterizado por ser un espacio de formación académica, sus miembros inician como partícipes o colaboradores de diferentes procesos y terminan como investigadores avezados, demostrando su experticia en diferentes campos a través de sus producciones y la incidencia social que conllevan. Como sostienen Martín Barbero y Rey, varias publicaciones han indagado el papel de los medios en la configuración de las violencias que vive el país.<sup>73</sup>



WayuuLAB, Escuela de Comunicaciones del Pueblo Wayuu.

#### **1.2.3.4. Un marco legal: la Constitución Política de 1991**

La constitución de 1991 fue importante en la génesis de las EAC porque, por un lado, reconoció que Colombia es un Estado pluriétnico y pluricultural, protegiendo su diversidad, otorgando espacios de representación política a comunidades negras e indígenas;<sup>74</sup> y del mismo modo, en el artículo 20, consagró la libertad de expresión, otorgando el derecho a informar y a recibir información veraz e imparcial, subrayando su responsabilidad social. Gracias a ella varios procesos de comunicación en comunidades empezaron a tener aval institucional y también apoyo económico.

Esta declaración derogó la centenaria, centralista y confesional constitución de 1886. Según Bulla, la carta magna situó el país “en la modernidad política, hizo tránsito hacia el Estado, que no sólo es reiterativo en su carácter social, de

derecho y democrático, si no que reconoce de manera explícita los derechos fundamentales y entre ellos el derecho de la información”<sup>75</sup>. En 1994, por ejemplo, surgieron el Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21, ubicado en El Carmen de Bolívar y paralelamente la emisora comunitaria Radio Andaquí, de Belén de los Andaquíes, Caquetá, procesos que siguen vigentes y que cimientan las EAC que hicimos parte de la investigación y del proceso de este libro.

Con el decreto 1447 de 1995, se adjudicaron los permisos para que operaran emisoras comunitarias que hasta el momento eran consideradas ilegales. Según Pereira:

Lo más importante no está en que las radios comunitarias pasaran de su clandestinidad al reconocimiento oficial y legal, sino que este decreto les ofrece un mapa, un compromiso, una función social clara, que las define y les da el carácter de comunitarias.<sup>76</sup>

En medio de la escalada de violencia directa que vivió Colombia en la década de los 90, se configuró un escenario de terror con decenas de masacres, desplazamiento forzado, crímenes de Estado, el asesinato sistemático de líderes sociales, las tomas guerrilleras, el secuestro, la extorsión, el avance del paramilitarismo, la consolidación del narcotráfico en la institucionalidad; a lo que se sumó la incursión del neoliberalismo como una arremetida implacable de la violencia estructural, entre otros factores. En este escenario surgieron proyectos de comunicación autónomos, aislados, que en medio de la violencia directa, estructural y cultural, se apropiaron de herramientas tecnológicas para generar procesos de comunicación popular, tendiendo puentes con la educación popular y la pedagogía crítica, generando espacios para el diálogo, la reconstrucción del tejido social y las narrativas propias.

### 1.2.3.5. De las perspectivas de la educación- comunicación a las experiencias de creación audiovisual en las comunidades

A medida que se fue admitiendo el vacío epistemológico y emergieron nuevas plataformas y tecnologías a un ritmo impetuoso, fueron apareciendo, entre los investigadores a nivel global, diferentes términos para designar la preparación que demanda la sociedad digital. Entre finales de los 90 y principios del 2000, Gilster popularizó el concepto de alfabetización digital (*digital literacy*); Cope y Kalantzis, Kress y Robinson, entre otros, propusieron las multialfabetizaciones (*Multiliteracies*); la alfabetización multimedia (*Multimedia Literacy*) fue un aporte de *The New Media Consortium* en 2005; las nuevas alfabetizaciones (*New Literacies*) fueron estimuladas gracias a Jenkins. Por el lado institucional, Unesco habló de alfabetización mediática e informacional (*Media and Information Literacy*) y la Alliance of Civilizations propuso la educación para la alfabetización mediática (*Media Literacy Education*).<sup>77</sup> Sin embargo, en 1984 la Unesco ya había acuñado el concepto, en lengua española, de Educomunicación.<sup>78</sup>

En los conceptos, encontramos con frecuencia un término común: alfabetización (*literacy*). Para Gee y Hayes<sup>79</sup> “es la vía de acceso a los medios de producción del conocimiento”. Marta Lazo y Gabelas explican:

Como indica la expresión anglosajona *literacy*, para ser competente en la sociedad actual hay que desarrollar la capacidad de usar de forma provechosa y crítica diferentes medios, lugares y tecnologías. Desde esta multiperspectiva, se utiliza el término para aludir a la alfabetización audiovisual, mediática, tecnológica o digital.<sup>80</sup>

Moreno cuestiona el traslape del término alfabetización: “se trata de dos procesos de naturaleza distinta, y la analogía,

contrario a ampliar la comprensión, conduce al error puesto que una está centrada en la adquisición del código alfabético y la otra del código oral-icónico".<sup>81</sup> Buckingham señala:

La analogía entre la escritura y los medios visuales o audiovisuales, como la televisión o el cine, puede ser útil a nivel general, pero a menudo se derrumba cuando miramos más de cerca: es posible analizar categorías amplias como la narrativa y la representación a través de todos estos, pero es mucho más difícil sostener analogías más específicas, por ejemplo, entre el plano de la película y la palabra, o la secuencia de la película y la oración.<sup>82</sup>

Si bien Barbas aclara que la diferencia entre los enfoques anglosajón (*media literacy*) y el latinoamericano (educomunicación): "Suele distinguirse a la primera por su carácter funcionalista-instrumental y a la segunda por su carácter dialógico-procesual"; la diferencia que permite entender por qué las EAC se inscriben en la educomunicación, es la siguiente:

La Educomunicación surge en América Latina (...) y se configura como un planteamiento alternativo al hegemónico, no sólo en cuanto a la dimensión de la práctica pedagógica y/o comunicacional, sino también por su claro componente ético, social y político. La Educación Mediática, por el contrario, suele centrarse de forma casi exclusiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación mediada.<sup>83</sup>

Los procesos de comunicación que se llevan a cabo en las comunidades no necesariamente se proclaman o reconocen como educomunicativos, dado que al partir de las prácticas muchos procesos desconocen o soslayan estas trayectorias teóricas. Sin embargo, se han categorizado desde varias disciplinas a lo largo del tiempo, dejando decenas de términos que buscan nombrar estos procesos. Badenes<sup>84</sup> enumera más de treinta adjetivos:

comunicación popular, alternativa, dialógica, horizontal, liberadora, participativa, entre otros.

Kaplún explica que, en América Latina, desde los años 60, la comunicación se ha poblado de una constelación de “apellidos” emparentados entre sí: comunicación alternativa, popular, educativa, para el desarrollo, comunitaria, ciudadana... Y muchas combinaciones: comunicación grupal liberadora, popular educativa, rural para el desarrollo. Explica que diversos movimientos sociales, educativos y políticos, organizaciones no gubernamentales, han tenido que ver con ellos. El “apellido” que se agrega a la palabra “medios” o “comunicación”, tiene una razón implícita y es que “en casi todos estos casos los medios aparecen más como herramientas al servicio de los movimientos que como un fin en sí”.<sup>85</sup>

Ortuño realizó una compilación de los primeros colectivos que reflexionaron sobre la incidencia de los medios de comunicación de masas en la sociedad contemporánea, entre ellos el *Mass Observation* del Reino Unido en 1937, *Videofreex* (1969) y *People's Video Theatre* (1970), *Raindance Corporation* (1969) de Estados Unidos, este último pretendía la creación de contextos teóricos y documentos videográficos en los que publicitan sus ideas en un intento de ofrecer una alternativa al pensamiento mediático imperante,<sup>86</sup> uno de sus integrantes Michael Shamberg, acuñó en 1971 el término de *Guerrilla Televisión*. Shamberg planteaba que se podía hacer contrapeso a los grandes canales y las megaindustrias de cine y televisión con las nuevas tecnologías, que en ese momento eran las videocámaras y la televisión por cable, tecnologías que fueron absorbidas por las grandes industrias, y que terminaron asfixiando las propuestas comunitarias con una competencia desproporcionada. La intención de Shamberg se ha concretado actualmente con las plataformas que ha posibilitado la World Wide Web.

Vinelli<sup>87</sup> señala que el fenómeno de la producción audiovisual comunitaria resiste cualquier pretensión de definición y pretender un único término que lo abarque sería reducirlo, "congelarlo en una forma académica poco fecunda", sin embargo, estos procesos se catalogan y en ocasiones, autoproclaman como video participativo, video alternativo, comunicativo, video para el desarrollo, de defensa de los derechos humanos, video para el cambio social, video comunitario, videoactivismo, entre otros;<sup>88</sup> es pertinente aclarar que no todos responden a procesos formativos. Rodríguez<sup>89</sup> explica que este conjunto de términos aplica para los medios de comunicación sin ánimo de lucro manejados desde instancias cercanas a la comunidad local.

Aunque hay disertaciones de carácter nominal, Gumucio define conceptualmente el cine y audiovisual comunitarios como:

Expresión de comunicación, expresión artística y expresión política. Nace en la mayoría de los casos de la necesidad de comunicar sin intermediarios, de hacerlo en un lenguaje propio que no ha sido predeterminado por otros ya existentes, y pretende cumplir en la sociedad la función de representar políticamente a colectividades marginadas, poco representadas o ignoradas. Este es un cine que tiene como eje el derecho a la comunicación. Su referente principal no es el cine y la industria cinematográfica, sino la comunicación como reivindicación de los excluidos y silenciados.<sup>90</sup>

Ayala aporta que:

El video participativo, puede enmarcarse dentro de esta serie de dinámicas de comunicación colaborativas que hacen uso del video como alternativa a los medios de comunicación de masas, prácticas que descansan sobre la idea de horizontalidad del proceso comunicativo y que persiguen más que la denuncia, el empoderamiento efectivo de los ciudadanos.<sup>91</sup>

Para Román,<sup>92</sup> el video alternativo corresponde a las prácticas audiovisuales que se sustraen de las lógicas de reproducción de la realidad propias de los medios hegemónicos de comunicación, y que en cambio tienen la potencia de producir otras realidades. Quintar, González y Barnes determinan una diferencia fundamental entre la producción alternativa comunitaria y el cine independiente, para los autores el resultado audiovisual comunitario responde a un proceso “y necesita considerar formas de producción y vías de circulación alternativas”, el cine independiente “(ficción o documental) es planeado como un proyecto aislado que no tiene pensada una continuidad y una relación con otra práctica que no sea la exhibición en salas”.<sup>93</sup>

La variada amalgama de sustantivos denotan la complejidad de múltiples propuestas que pueden tener en común propósitos y herramientas, pero las estrategias organizativas y operativas responden a condiciones contextuales particulares que lo convierten en un fenómeno complejo de asir y delimitar.



Fachada de la Escuela Audiovisual Infantil, Belén de los Andaquíes, 2024.

## 1.3. Lo audiovisual y lo comunitario

### 1.3.1. El cine como antecedente de las EAC

En la carta encíclica del 29 de junio de 1936, el papa Pío XI reconoció que el cine era el medio más potente para ejercer influencias sobre las multitudes a nivel global, sin discernir posiciones socioeconómicas, ya que la estimulación sensorial producto de las imágenes y la reciente incorporación sonora permitía un efecto masivo en las audiencias que no dependía de una formación previa.

El siglo XX puede caracterizarse por ser el siglo de la educación a través de la alfabetización y de la comunicación. El cine precedió en Colombia a la radio y la televisión; el país venía de un siglo marcado por guerras civiles y entró al siglo XX con la

devastadora Guerra de los Mil Días, pero no quedó rezagada de este impulso planetario; el cinematógrafo se encendió en el Departamento de Panamá en 1897, luego en Bucaramanga; y hasta 1928 operó en el salón Olimpia de Bogotá. Aunque fue más un proyector que un creador de contenidos, en 1926, el político, empresario y cineasta Alfonso Martínez Velasco (conocido más por su seudónimo P. P. Jambrina) produjo y dirigió la película *Garras de Oro*, que recrea el despojo de Panamá por los norteamericanos en 1903 y los sentimientos antimperialistas que ese hecho despertó en amplios grupos de colombianos. En 1938, el Ministerio de Educación, liderado por Jorge Eliécer Gaitán, compró herramientas para iniciar producciones cinematográficas estatales que, finalmente, no vieron la luz. Entre "1941 y 1945 se estrenaron diez largometrajes de ficción realizados por cuatro compañías productoras".<sup>94</sup>

Gumucio afirma que los pioneros del cine etnográfico y antropológico precedieron al cine comunitario, legitimando culturalmente a las poblaciones que eran exhibidas anteriormente como seres exóticos. Afirma que las cámaras de estos cineastas novatos e inquietos, revelaron tanto la riqueza cultural como la pluralidad de las comunidades originarias, otorgándoles "la dignidad, la autoridad moral y el respeto que se merecían y que antes se les había escamoteado".<sup>95</sup>

Según Acosta Lozano, en Colombia, los primeros intentos de abordar la realidad nacional rural desde el cine ocurren en los años 50:

Gonzalo Canal Ramírez es quien hace la primera película con referentes específicos sobre la violencia de mediados de siglo; *Esta fue mi vereda*, realizada en 1959 y estrenada en 1960, un mediometraje de aproximadamente 25 minutos que intenta mostrar el impacto a que se ve sometida una población con la llegada de un grupo armado.<sup>96</sup>

También subraya las deficiencias técnicas y narrativas de la película mencionada, enuncia las dificultades financieras para hacer cine en la época que delimitó en su investigación, y expone que el documental se afirmó en el panorama nacional “ante los diferentes obstáculos que tuvo que afrontar el largometraje (argumental) —censura, costos, entre otros—”.<sup>97</sup>

Marta Rodríguez y Jorge Silva sentaron las bases de la investigación y creación documental en Colombia con la película *Chircales*, proceso que les tomó un lustro. Gumucio dice al respecto:

Marta Rodríguez y Jorge Silva son precursores de la propuesta comunitaria en el cine de su país. Son el referente histórico para entender el curso posterior del documental colombiano y su crecimiento dentro de la comunidad, en tanto testimonio de un colectivo en lucha. ¿Cómo dar voz a las familias que se encuentran viviendo, de un día para otro, en un coliseo de cemento sin agua, luz, sin comida, con nada? ¿Cómo dar voz a los que les obligan a morir de hambre y de balas? Fueron las preguntas que durante mucho tiempo repicaron en los tímpanos de Marta.<sup>98</sup>

La consideración de este autor de señalarlos como precursores del cine comunitario, está dada porque a través de sus documentales iniciales: *Chircales* (1966-1971), *Campesinos* (1973-1975) y *Planas, testimonio de un etnocidio* (1972), construyen un lenguaje para el cine, el de las comunidades en lucha, en donde la existencia de lo comunitario y lo colectivo es el universo estético, poético y político. El cine comunitario se realiza teniendo en cuenta al otro como sujeto de investigación.

Paralelamente, en América Latina detonaron diversos procesos emancipatorios que en el campo de las artes propusieron el camino hacia el Tercer Cine, el Cine Imperfecto, el Nuevo Cine

Latinoamericano, entre otros, buscando “la descolonización de la cultura”.<sup>99</sup> El cubano Julio García Espinosa publicó *Por un cine imperfecto* preguntando “qué hacer para que el público deje de ser objeto y se convierta en sujeto”; concluye que el Cine Imperfecto “exige, sobre todo, entender el proceso de los problemas”.<sup>100</sup> Getino y Solanas promulgaron que el Tercer Cine era para ellos el que destacaba la lucha por la transformación social, una manifestación cultural, artística y científica que permitiría la emancipación desde las comunidades.

En los años 80 en Colombia, el trabajo de Marta Rodríguez y Jorge Silva se desarrolló con las comunidades originarias del Cauca. Desde los años 70, su labor engendraba procesos de comunicación en organizaciones políticas comunitarias. Jorge Silva falleció en 1987, a los 46 años de edad. Marta Rodríguez continuó la labor, en 1992 le aportó saberes audiovisuales en cine y video al Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y en 1994 nació el Tejido de Comunicación (TC), una propuesta para transferir las herramientas audiovisuales a los pueblos indígenas, primero el cine, luego el video, ratifica Marta Rodríguez “como una forma de resistencia, de defensa del territorio y la autonomía”<sup>101</sup> en medio de agresivos actores armados que se disputan los territorios de las comunidades ancestrales.



Rodaje, Bunkuaneyuman Comunicaciones, Pueblo Wiwa, Sierra Nevada de Santa Marta.

### 1.3.2. El concepto de **comunitario**

Lo comunitario es una categoría propia de las ciencias sociales que se expande hacia la historia, la política y la economía. El concepto de *comunidad* se elaboró en Alemania en el siglo XIX,<sup>102</sup> y se ha seguido reelaborando con estudios en Francia y Estados Unidos, cuyas interpretaciones señalan que "la tensión entre comunidad y sociedad es un reflejo y un intento de conceptualizar las consecuencias que los procesos de modernización capitalista tuvieron sobre las formas de relacionarse de las personas".<sup>103</sup>

El desarrollo en América Latina en el siglo XX ha sido creciente. Lo comunitario tensiona conceptos como colonia, sociedad y sobre todo modernidad, esto es definitivo ya que aparece para denotar un contexto social cuyos límites están ligados a la tierra, al territorio, la cultura, lo local, lo tradicional, lo popular, lo natural, lo colectivo, la unidad, el bien común, lo antiguo, lo rural, las formas de vida periféricas, campesinas e indígenas; es una

categoría que contiene un palpito a la vez conservador y utópico. En el contexto de las EAC lo comunitario como concepto corresponde a un elemento que ejerce presión en lo social, lo político y lo educativo, frente a las tareas despojadoras de la modernidad. Lo comunitario en las EAC tensiona postulados de desarrollo, racionalidad, liberalismo, mercantilización de bienes sociales, la cultura, la educación, los ecosistemas.

Así mientras la escuela tradicional que llega a las comunidades campesinas, indígenas o rurales se presenta como “un vehículo homogeneizante de la cultura rural” porque impone “a la forma de vida existente en el campo la visión de lo moderno a través de su pensamiento, que es más abstracto, que representa el pensamiento científico y racional del cual es portadora la institución escolar”;<sup>104</sup> las EAC anteponen lo local sobre los contextos nacionales o globales, en un vínculo directo con la educación propia.

### **1.3.3. Tensiones de lo audiovisual en lo comunitario**

La tensión aparece, de base, porque lo audiovisual corresponde a un campo industrial de la tecnología, la comunicación y el cine. El siglo XX presenció la reproducción simultánea de la imagen y el sonido a través de tecnologías electromecánicas, combinación revolucionaria e impactante que conocemos como cine y audiovisuales. A mediados de siglo emergieron los medios electrónicos y en los años sesenta iniciaron las relaciones de las artes visuales con la programación a través del diseño de software. Manovich menciona que el “arte de los nuevos medios, estaba en su etapa memorable y resplandeciente, ofreciendo muchas posibilidades que aún no se veían en el software comercial o en productos electrónicos para consumidores”.<sup>105</sup>

En Europa y Estados Unidos, hacia finales de los 90, además del teléfono móvil, hizo su aparición la internet, los softwares comerciales, la telemática y se consolidó la World Wide Web “como empresa global de prestación de servicios audiovisuales que sabe comercializar todo lo que es de interés para el usuario masivo, incluyendo la prestación de servicios de datos al borde de la ilegalidad”.<sup>106</sup> Se fusionaron las empresas que producen contenidos audiovisuales con las industrias que las distribuyen, la conformación de unas megacorporaciones globales: aol-TimeWarner, Disney, Sony, News Corporation, Viacom y Bertelsmann, cuya concentración económica se traduce en un poder cada día más inatajable de fusión de los dos componentes estratégicos, los vehículos y los contenidos, con la consiguiente capacidad de control de la opinión pública mundial y la imposición de moldes estéticos.<sup>107</sup>

Zielinski<sup>108</sup> afirma que los nuevos medios no se expandieron de igual manera en las culturas del sur de Europa y de Suramérica, excepto el teléfono móvil, este es el caso de Colombia, lo cual es relevante para este trabajo, ya que al final del siglo XX se concretaron nuevos procesos de comunicación popular. Martín Barbero sostiene que las radioemisoras y televisoras municipales y comunitarias, más los innumerables colectivos de producción de video popular, son parte de las dinámicas que permitieron la conformación del escenario audiovisual en América Latina: “Colombia cuenta ya con 546 emisoras de radio comunitaria y con cerca de 400 experiencias de televisión local y comunitaria”.<sup>109</sup>

El siglo XXI empezó con el tránsito de la sociedad industrial a la sociedad de la información, que se consolidó de forma radical con la aparición de la Inteligencia Artificial en 2022. Manovich entabla una analogía: “si la electricidad y el motor de combustión hicieron posible la sociedad industrial, de forma similar el software hace posible la sociedad de la información”.<sup>110</sup> El autor ratifica que todos los actores económicos relevantes en la sociedad de la información parecen sin el software.

El software es la base de la tecnología digital que usa el código binario para procesar la información a través de *bits*, sin importar si son números, imágenes, textos o sonidos. Lo mediático es ahora relación, proceso, dinámica; todo lo que pasa a través de los medios técnicos avanzados es tiempo, en la era electrónica el tiempo es procesado y rimado. La máquina surge, ahora unida a un sistema tecnológico global, ninguna máquina está aislada, los centros de procesamiento, almacenamiento y envío de datos, son sistemas de cómputo, este es un evento global que muchos llaman comunicación.

En ese mismo camino de lo industrial, por vórtices inesperados, las artes se abren espacio y "La práctica operativa en red, la exploración de nuevas formas de narración cinematográfica o videográfica, la apertura de espacios acústicos experimentales (...) la combinación de prácticas performáticas para las que no existía un escenario".<sup>111</sup>

En estos campos que mezclan lo industrial, las ciencias duras, las artes, las tecnologías y las ciencias sociales para crear audiovisuales en lo comunitario, se instalan las EAC, cuyas narrativas son singulares y diversas frente al orden homogéneo de las narrativas universales, ya que poseen maneras culturales y estéticas propias en sus procesos y resultados.

## **1.4. Aprender a navegar la incertidumbre: educación, audiovisuales y democracia**

La desconfianza y la cautela humana ante lo novedoso tienen una sabia recurrencia. Sócrates le explicaba a Fedro el costo que implicaría la escritura. En 1477, Hieronimo Squarciafico sentenciaba que la imprenta inundaría de libros a los hombres, debilitando la memoria y volviéndolos menos estudiosos. Hoy, Yuval Harari<sup>112</sup> hace advertencias sobre la IA como el primer sistema creado por humanos que es autónomo, inorgánico y que puede tomar decisiones creativas, inteligentes y separadas de las elecciones o normas éticas humanas. Cada invención implica un cambio profundo y quizá irreversible en el ser humano, en sus relaciones y la manera de percibir y asumir el mundo. A pesar de su sólida argumentación, Sócrates y Squarciafico no pudieron detener a la escritura ni a la imprenta, tecnologías que paradójicamente, terminaron atesorando su pensamiento. Aún no podemos hacer afirmaciones sobre el cambio de la IA en el pensamiento humano, allí está instalada la incertidumbre.

La educación formal incorporó los medios audiovisuales desde que incursionaron, pero asumió el rol de la cautela y la desconfianza, dándoles principalmente un uso instrumental, su estudio se asume como un tema que generalmente se aborda en el área de lengua castellana. Garro-Rojas afirma que: "En la mayoría de los países de América Latina la educación para los medios ocupa un lugar marginal o del todo no forma parte del currículo académico en la escuela primaria ni en la secundaria";<sup>113</sup> a pesar de que es evidente que, como afirma Scolari "la explosión de nuevas formas y experiencias de comunicación que emergieron en los últimos 30 años no admiten comparación con otros momentos de la historia de la humanidad".<sup>114</sup> En este sentido la Inteligencia Artificial está entrando a la modernidad latinoamericana, sin que hubiese entrado el universo digital, la

brecha colonialista de tecnologías sin contexto social como la IA irrumpe, sin que aún existan políticas públicas para uso de dispositivos móviles, acceso a TICs, equidad tecnológica.

McLuhan y Powers<sup>115</sup> plantean que “el medio se convierte en una fuerza desconocida para el usuario”, los autores explican que la incorporación de una nueva tecnología, más que soluciones, provoca desafíos en las sociedades. Múltiples pantallas se han instaurado en la cotidianidad. Si comparamos el tiempo que un niño escolarizado, o en proceso de inclusión a espacios escolares, dedica diariamente a la lectoescritura, frente al tiempo que consagra al consumo de contenidos audiovisuales, la diferencia es considerable y en ocasiones, es abismal. Instrell afirmó que “todos somos conscientes de que el único momento en que los estudiantes no están conectados digitalmente es durante el tiempo de la clase”.<sup>116</sup> Antes de 2020, las pantallas eran un recurso prescindible en la educación formal, el confinamiento que produjo la pandemia de coronavirus obligó a implementar la virtualidad como medio predilecto para el encuentro y el intercambio académico. Las pantallas conquistaron espacios ajenos a su mediación, develando más la pertinencia de su estudio.

Estamos inmersos en una sociedad mediática y la educación formal no ha asumido a fondo este fenómeno. En escuelas y colegios se insiste en la documentación escrita como camino categórico para acercarse al conocimiento, a pesar de las múltiples herramientas multimedia que saturan las instituciones y que, incluso, se han convertido en problemas. El profesor español Ramón Breu señala:

A pesar de que nos adentramos en el siglo XXI con toda esta cultura (la audiovisual) inoculada dentro de nuestro intelecto, todavía vivimos en la persistente dinámica que entroniza las metodologías vinculadas a la documentación escrita como “a las de verdad”.<sup>117</sup>

Y Méndez y Reyes agregan: “Corremos el riesgo de preparar a los ciudadanos del año 2000 como si viviéramos en el siglo de Gutenberg”.<sup>118</sup>

El Gabinete de Comunicación y Educación de la universidad Autónoma de Barcelona, publicó en 2015 una investigación titulada *El uso del audiovisual en las Aulas*; en él aporta una explicación al respecto:

Cuando la educación se conecta con el aprendizaje de las normas religiosas, el uso de los textos sagrados viene a convertirse en el centro de toda la actividad escolar. Sucede así con las tres religiones monoteístas que más han influido en Occidente: el judaísmo, el cristianismo y el islamismo. Las tres han colocado, históricamente, sus textos sagrados correspondientes —la Biblia, los Evangelios y el Corán— en un lugar privilegiado del aprendizaje. Y han hecho de su lectura, escritura e interpretación, el origen de todo saber auténtico. Al privilegiar el verbo y su transcripción, han potenciado un tipo de escolarización textual y, de este modo, han colocado en un mal lugar a la imagen. Las imágenes en general y las representaciones de la divinidad en particular eran sospechosas de sacrilegio, de profanación, de concupiscencia mundana o de irreverencia. Parecía que sólo lo expresado verbalmente tuviera sentido y formara parte del conocimiento.<sup>119</sup>

A pesar de la invitación de organizaciones internacionales, la educación formal colombiana ha evadido por décadas el estudio (más allá del uso instrumental) de las nuevas tecnologías. Gutiérrez y Tyner concluyen que: “La evolución de la educación (...) no ha seguido el ritmo del cambio social. Podríamos, por tanto, decir que nuestros sistemas educativos siguen capacitando a los estudiantes para desarrollarse como personas y ciudadanos en una sociedad que ya no existe”.<sup>120</sup>

Iniciando el milenio, cuando aún no estaba inundado el mundo de teléfonos inteligentes y de redes sociales, Rodríguez y otros colegas<sup>121</sup> afirmaron que la escuela estaba desfasada del modelo de comunicación que circunda cotidianamente a la infancia, compuesta por nuevos lenguajes que transforman sensaciones, percepciones, sentimientos y ofrecen canales y maneras de aprendizaje que la escuela ignora. Esta realidad, según los autores, dificulta que los estudiantes accedan a la alfabetización audiovisual e informática, lo que acarrea exclusión y segregación sobre todo para estudiantes de instituciones educativas públicas, siendo relegados de estos nuevos saberes, gramáticas y escrituras. Buckingham sustenta que, si bien las escuelas no se han inmutado ante la invasión de la tecnología digital, esta no ha sido la misma suerte que ha amparado a la infancia fuera de las aulas, "las infancias contemporáneas están ahora permeadas, e incluso en algunos aspectos se definen, por los medios de comunicación modernos".<sup>122</sup>

McLuhan y Powers explican que los cambios se advienen a una velocidad tal que es inútil vincularlos forzosamente con el pasado; la humanidad debe, según los autores, desistir en traducir lo nuevo en lo viejo, acción que se deriva del miedo a lo desconocido y, proponen apropiarse del papel del artista: "Desarrollar el hábito de acercarse al presente como una tarea, como un medio a ser analizado, discutido, tratado, para que pueda vislumbrarse el futuro con mayor claridad".<sup>123</sup>

Asumir el estudio de los medios audiovisuales en el aula no significa decretar la obsolescencia de la lectoescritura o de la oralidad, ni siquiera pretende relevarlas, porque los audiovisuales dependen de ellas, comparten pantallas y plataformas; en el caso de la internet proliferan en el hipertexto. Décadas atrás era difícil la implementación en la educación de los medios audiovisuales porque tener estas herramientas era un privilegio, usarlas implicaba resolver dificultades técnicas y mecanismos

de producción y difusión que eran costosos. Actualmente la cobertura y el acceso a la tecnología digital ha eliminado barreras y pretextos, lo cual ha desmembrado aún más lo que Martín Barbero<sup>124</sup> denomina los lugares sagrados por donde circulaba el conocimiento “el saber circula hoy por fuera de los lugares legitimados cultural y políticamente para esa función”; afirmando la educación como una experiencia permanente que rompe esquemas y barreras espaciales, temporales y generacionales.

Los procesos de alfabetización audiovisual en Colombia son liderados principalmente por particulares, docentes o directivos que responden a inquietudes, preocupaciones o iniciativas personales y comunitarias, más que a directrices educativas nacionales. Paralelo a la educación formal, hay decenas de experiencias que lideran procesos educomunicativos permanentemente, son búsquedas aisladas ubicadas en diferentes comunidades, que en ocasiones se vinculan a las instituciones educativas para aportar a esta carencia y fortalecer las iniciativas. En otros casos no tienen relación directa con instituciones educativas formales, pero son espacios abiertos y dispuestos para sus estudiantes y docentes.

En el proceso de la investigación que mencionamos al inicio, construimos una interpretación teórica sobre estos procesos que nos autodenominamos (en mayoría) escuelas audiovisuales; son gestionados y/o realizados por personas y organizaciones no gubernamentales que hacen parte de la comunidad. Denominamos estos procesos de formación como Escuelas Audiovisuales Comunitarias, son un espacio-tiempo de encuentro generador de aprendizaje, indagación y creación, a través de la educomunicación propician inmersión interdisciplinar, la exploración del contexto y la lectura crítica de la realidad circundante. No dependen necesariamente de un establecimiento, ni de un espacio físico; son procesos dinámicos, avalados y apropiados por la comunidad, que abordan constantemente sus necesidades específicas y la realidad local.

Estudiar estos procesos, detectar sus aportes para la educación, develar su origen, entender sus propósitos y sus metodologías, puede brindar pautas para extender una propuesta a la educación formal, las instituciones culturales y las políticas públicas con enfoques comunitarios o territoriales. Peguerrer-Caprino y Martínez-Cerdá, afirman que

Ahora que se debate la introducción de la educación en el currículum oficial de países como Brasil, y se invierte en la elaboración de las políticas correspondientes, es necesario reflexionar sobre las experiencias existentes desde hace varias décadas fuera de la educación formal, al objeto de extraer sus bondades.<sup>125</sup>

Las EAC que participamos de este proceso de investigación y acción, hemos encontrado en los medios audiovisuales un espacio propicio para fomentar la comunicación, la investigación y la creatividad en los estudiantes y en las comunidades, teniendo en cuenta que es un lenguaje moderno, dominante y global. Como dicen Pérez Tornero y Pi:

No cabe duda de que el lenguaje audiovisual representa un nuevo lenguaje para la educación. Pero no es un lenguaje más, no es un lenguaje optativo. Es el lenguaje del conocimiento y de la ciencia de hoy. Un lenguaje, por tanto, obligatorio.<sup>126</sup>

Masterman expone siete razones "por las cuales la educación audiovisual debe considerarse prioritaria":<sup>127</sup>

1. El elevado índice de consumo de medios y la saturación de estos en la sociedad contemporánea
2. La importancia ideológica de los medios y su influencia como empresas de concienciación.
3. El aumento de la manipulación y fabricación de la información y su propagación por los medios.
4. La creciente penetración de los medios en los

procesos democráticos fundamentales.

5. La creciente importancia de la comunicación e información visual en todas las áreas.
6. La importancia de educar a los alumnos para que hagan frente a las exigencias del futuro.
7. El vertiginoso incremento de las presiones nacionales e internacionales para privatizar la información.

El profesor español Ramón Breu, argumenta que:

Los que le niegan un espacio-tiempo al cine y a los medios de comunicación en la escuela obligatoria no sólo cierran los ojos ante las necesidades educativas, sino que obstaculizan gravemente el derecho de la ciudadanía a acceder al análisis y al estudio de una importante clave para interpretar su mundo.<sup>128</sup>

Desde hace décadas se han realizado decenas de estudios rigurosos que coinciden en que la educación audiovisual es determinante para proteger la democracia y exponen cómo las campañas electorales se preocupan y concentran cada vez más en los impactos mediáticos que en las propuestas, directrices o los planes de gobierno. Otros estudios demuestran cómo el analfabetismo mediático avala la posverdad, poniendo en vilo la democracia. Mejía afirma:

Nunca fueron tan políticas la pedagogía y la educación como en estos tiempos. El capital tomó para sí el conocimiento y la tecnología y los ha reconvertido en elementos centrales junto a la información y la comunicación para construir su nuevo proyecto de control, reorganizando la sociedad desde su horizonte. Su incidencia ha obligado a los grupos críticos a un ejercicio en el cual se hace necesario retomar la tradición crítica, releerla a la luz de las nuevas condiciones y de las particularidades.<sup>129</sup>

Sartori<sup>130</sup> explica que vivimos en una sociedad teledirigida donde la decisión del voto político está mediada por los mensajes televisivos, radiales, impresos. Vidal Beneyto<sup>131</sup> habla de democracias mediáticas, sociedades que confunden la opinión pública con la opinión que publican los medios. González y Aguedad proponen, ante la autonomía mediática:

esa aptitud según la cual la persona ejerce su señorío y su libertad —su mayoría de edad— en cuestiones comunicativas, pensando por sí mismo de manera crítica, con sensibilidad moral, consciente y responsablemente en un entorno mediático y audiovisual, contribuyendo de este modo a una opinión pública deliberativa, racional y democrática.<sup>132</sup>

Previo a la masificación de los dispositivos digitales, intelectuales alertaban sobre la incorporación acrítica de las innovaciones tecnológicas congregadas en las pantallas. Sartori diserta sobre las capacidades cognitivas que pierde la humanidad al privilegiar el sentido de la vista como receptor de información, sacrificando su capacidad de abstracción:

Podemos deducir que la televisión está produciendo una permutación, una metamorfosis, que revierte en la naturaleza misma del homo sapiens. La televisión no es sólo instrumento de comunicación; es también, a la vez, paideia, un instrumento antropogenético, un *medium* que genera un nuevo *ánthropos*, un nuevo tipo de ser humano al cual llama Homo videns.<sup>133</sup>

Zémelman descarga una crítica sin eufemismos frente a la televisión, la califica como “discurso masivo de la estupidez colectiva (...) que cumple la función de hacernos creer las tonterías. Esa es la gran inteligencia de ese discurso, convencer a todos que sus tonterías son la suprema expresión de la verdad”.<sup>134</sup>

Umberto Eco afirmó en el diario italiano *La Stampa* el 10 de junio de 2015 que:

Las redes sociales le dan el derecho de hablar a legiones de idiotas que primero hablaban sólo en el bar después de un vaso de vino, sin dañar a la comunidad. Ellos rápidamente eran silenciados, pero ahora tienen el mismo derecho a hablar que un premio Nobel. Es la invasión de los imbéciles. (...) Si la televisión había promovido al tonto del pueblo, ante el cual el espectador se sentía superior, el drama de Internet es que ha promovido al tonto del pueblo como el portador de la verdad.

Ante la avalancha de información la ciudadanía no sólo se encuentra con una saturación de contenidos, también se enfrenta a noticias falsas que proliferan y se comparten masivamente a través de los medios digitales. Esta coyuntura demanda que la educación asuma su deber y le brinde herramientas al estudiantado para que enfrente desafíos cotidianos imperantes. Para González y Aguaded:

Uno de los objetivos fundamentales de la educación formal en las actuales democracias es fomentar la autonomía del alumnado. Sin embargo, parece cada vez más patente que este propósito se ha de desarrollar en sociedades mediáticas, es decir, sociedades en las cuales los medios de comunicación tradicionales y los interactivos (Internet) configuran los modos de pensar, sentir y actuar de nuestro alumnado y de la ciudadanía en general. En este nuevo entorno mediático, educar para la autonomía es primeramente educar en la competencia crítica con respecto de los medios.<sup>135</sup>

Giroux califica los espacios escolares como “esenciales” para preservar y desarrollar una democracia crítica; del mismo modo, reivindica el rol del profesor como intelectual que transforme a los estudiantes en ciudadanos críticos, a través de la

reflexión y la práctica académica.<sup>136</sup> Marta Lazo propone que “la escuela es el marco idóneo donde aprender los parámetros para conseguir la alfabetización audiovisual: las técnicas, sistemas y códigos que se utilizan en la producción de los mensajes, para interpretar con mirada crítica los significados”<sup>137</sup> e insta a la educación formal a incorporarla:

La integración de esta materia en el currículo escolar es fundamental en una sociedad en la que los medios de comunicación son una fuente caudalosa de contravalores. Por ello, hay que enseñar a los niños a reinterpretar el contenido de los mensajes y convertirlos en sujetos autónomos y críticos en su interacción con las pantallas.<sup>138</sup>

Sin embargo, las pantallas no son la causa y las portadoras de los males sociales. Diversas investigaciones evidencian cómo las nuevas tecnologías han permitido compartir información que es ignorada u ocultada por medios masivos, convirtiéndose en plataformas eficientes y asequibles para compartir e intercambiar ideas, sucesos y debates que cuestionan al poder hegemónico, posibilitando la gesta de grupos sociales que se movilizan por la defensa de sus derechos.

Rodríguez<sup>139</sup> estudia experiencias que han articulado la educación y la comunicación en Bogotá, los autores concluyen que los espacios de comunicación radial y audiovisual son necesarios para reflexionar sobre el universo mediático y su vínculo con la construcción y la transformación de realidades, por lo cual su estudio debe abordarse desde una pedagogía crítica.

López de la Roche y Martín Barbero afirman que la escuela podrá interactuar con el país, con los nuevos campos de reorganización de saberes, con el trabajo interdisciplinario, con las redes de intercambio, con los modos emergentes de representación y acción de la ciudadanía, sólo si se asumen los medios como una dimensión estratégica de la cultura.<sup>140</sup>

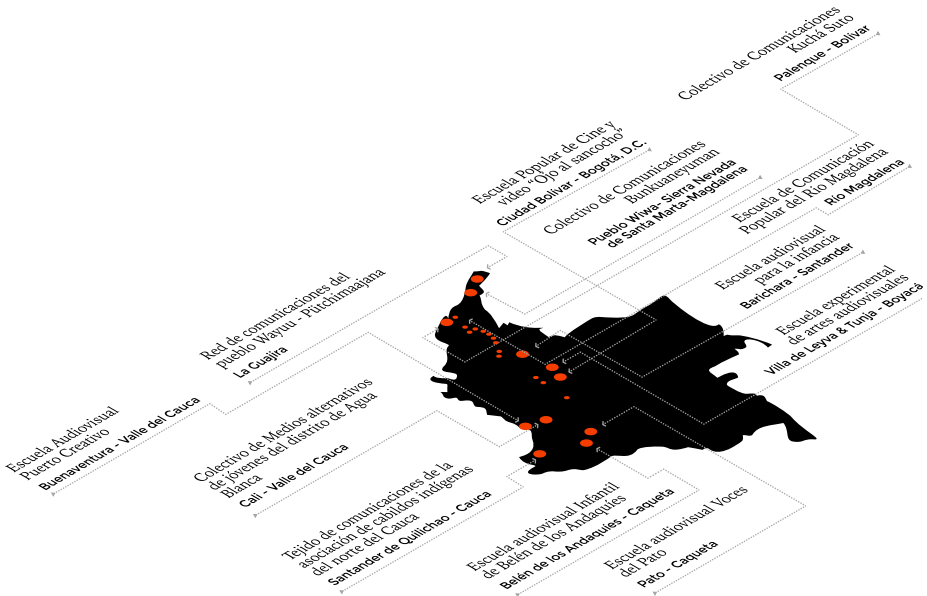
Hay decenas de Escuelas Audiovisuales Comunitarias en Colombia que han asumido este desafío en gran parte del territorio nacional. Han aprovechado este lenguaje y su proceso de alfabetización como un mecanismo para explorar su contexto, leer su realidad, tejer y restaurar vínculos sociales y crear narrativas que, desde una perspectiva crítica, aporten de forma sustancial a la configuración de su cultura, yendo más allá de una meta instrumentalista, superando la reproducción de lenguajes, formatos y contenidos de los canales y plataformas masivas y hegemónicas.

Las EAC desarrollan proyectos de investigación y creación audiovisual dentro y fuera del contexto escolar, muchas son desconocidas en el ámbito académico. Las escuelas son uno más de los actores de educación que tienen como particularidad visibilizar la emergencia de esos saberes educativos y pedagógicos propios que se han liberado del aprisionamiento producido por los paradigmas, enfoques y modelos universalistas, recomponiendo su práctica desde pedagogías no universales, muchas de ellas híbridas, en diálogo y confrontación con esos saberes constituidos.<sup>141</sup>

Aunque hay diversos estudios sobre estas experiencias no hay una interpretación unificada que ausculte los aportes pedagógicos, ni una construcción teórica que recurra al análisis comparativo de sus procesos educativos. Las necesidades pedagógicas y artísticas nacionales requieren que este tipo de iniciativas se analicen y se compartan.

Ya que la formación mediática para el contexto escolar y comunitario en Colombia no se está dando directamente desde políticas educativas, sino desde espacios independientes y aislados, en el proceso de este libro-investigación repasamos los beneficios y consecuencias que hemos tenido estudiantes, maestros y comunidades que nos sumergimos en el lenguaje audiovisual convirtiéndonos en realizadores, en espectadores

críticos, exigentes, y sobre todo, en constructores de realidad, aprovechando las herramientas que posibilita la tecnología. Nos proponemos aquí brindar una interpretación teórica sobre las derivaciones educativas que han logrado estos procesos, que por ahora permanecen como una práctica de “innovadores comunitarios” a pesar de la demanda urgente que tiene el momento histórico con la emergencia de la IA, en donde las EAC somos mediadoras y potenciadoras de la agencia humana frente a la interacción inorgánica.



Infografía de Red de Escuelas Audiovisuales Comunitarias, 2024. (Juan Daza)

Si algo queda en evidencia después de estas páginas, es que es imprescindible, antes de pensar cualquier práctica comunitaria, reconocer la historia del territorio en el que se enraíza, pues allí se encuentran las memorias, luchas y saberes que la sostienen. Comprender el territorio no es sólo un ejercicio de ubicación geográfica, sino un acto político y pedagógico que debe partir del diálogo horizontal (donde cada experiencia se vuelve fuente de aprendizaje) y a través del cual ponemos en valor los conocimientos silenciados por la modernidad. Conocer y discutir la construcción de la historia de la comunidad y sus procesos sociales permite que la Escuela Audiovisual Comunitaria se construya desde adentro, fortaleciendo narrativas propias para cuidar y defender la vida. De esta manera, el territorio no es un simple escenario, sino la tierra en la que la práctica creativa y educativa emerge, un espacio vivo que ofrece preguntas, retos y saberes que orientan la creación colectiva y la producción narrativas propias.



## SEGUNDA PARTE

### **Ecosistemas diversos ¿Qué son las Escuelas Audiovisuales Comunitarias desde su quehacer?**



Rodaje del Colectivo de Comunicaciones Kuchá Suto, San Basilio de Palenque.

La tierra sostiene la vida, las relaciones de colaboración profunda son el principio que permite que el suelo surja, prospere y se transforme en una gran casa o ecosistema, en cambio la competencia que puede resultar benéfica a corto plazo, a largo plazo puede provocar la extinción. En esta Parte se encontrará el concepto de EAC construido en conjunto, y fortalecido con la investigación de maneras colaborativas. Luego el contexto territorial en donde surgen las EAC, que es complejo porque históricamente Colombia ha estado atravesada por la guerra que es una competencia desmedida por extraer la riqueza de los territorios e incluso apropiarse de ellos.

En los encuentros de Escuelas Audiovisuales Comunitarias nos hemos definido como procesos autónomos en los territorios, somos procesos que explorando contextos históricos y sociales a través de la creación audiovisual generamos espacios para la

invención artística, la inmersión educativa y la investigación social. La mayoría de las veces, estos procesos surgen como respuesta a necesidades concretas de los territorios o como iniciativas de personas que se proponen democratizar las herramientas audiovisuales, el arte y la comunicación. Son gestionadas por individuos y organizaciones no gubernamentales que hacen parte de las poblaciones donde se llevan a cabo. No dependen necesariamente de un establecimiento, ni de un espacio físico; son procesos dinámicos, avalados y apropiados por la comunidad, que abordan constantemente sus desafíos. Han surgido en lugares periféricos como una posibilidad para apropiarse de su cultura, narrarla, defender su territorio y sus derechos, lograr una alfabetización audiovisual mientras se explora su entorno y se preserva su memoria.

La mayoría de las EAC nos damos a conocer en festivales de cine y video comunitario, espacios autogestionados a los que recurrimos los colectivos proponentes para intercambiar hallazgos, resultados y cualificar interdisciplinariamente.

Cuando las EAC abordan sus objetivos y objetos de estudio, trascienden la discusión pedagógica o didáctica, porque su rango dinámico no se acota en la transmisión instrumental, la capacitación en el uso de dispositivos electrónicos, softwares y lenguaje cinematográfico, sino que apelan a diversas ciencias y disciplinas en busca de nuevos conocimientos y creaciones que a la vez les permiten entender el hecho educativo y su contexto político, social y cultural.

## 2.1. Contexto y territorio

Las EAC que hicimos parte de la investigación pertenecemos a cuatro regiones colombianas: Caribe, Andina, Pacífica y Amazónica. Abarcamos once departamentos de los treinta y dos que conforman el país. Nuestros procesos educomunicativos contemplan comunidades afrodescendientes, indígenas, campesinas y urbanas.

Los pueblos originarios y afrodescendientes que viven en la Región Caribe, ubicada al norte de Colombia, han resistido los embates de la conquista europea y la arremetida de campesinos colonos, padecen actualmente las amenazas y los impactos de la minería extractiva y la agricultura industrial, la violencia directa generada por el narcotráfico, el paramilitarismo, las guerrillas y las fuerzas militares del Estado colombiano. Las comunidades campesinas se ubican en Antioquia, Boyacá, Santander, Bolívar, Sucre y el piedemonte amazónico, en el departamento de Caquetá. La comunidad urbana pertenece al Carmen de Bolívar, Bolívar, y a la Localidad 19 del Distrito Capital, en Ciudad Bolívar.

Para el Centro Nacional de Memoria Histórica:

El territorio no sólo es el espacio geográfico o físico, es algo vivo y dinámico que permite el desarrollo de la vida y la cultura. Debe ser protegido por los pueblos porque se necesita de él para existir con identidad. Las políticas indígenas deben promover las relaciones de reciprocidad entre el territorio y la comunidad, esto se manifiesta en la equidad social, que permite el aprovechamiento común y sostenido de los recursos que el territorio provee.<sup>142</sup>

En estas páginas el territorio se aborda desde una dimensión histórica, social, política y económica, procurando configurar el

espacio-tiempo donde emergieron y funcionan algunas EAC en Colombia. Como dicen Bayuelo, Samudio y Castro:

Un espacio habitado en cuerpo y espíritu por las gentes de la región; el lugar "semantizado" con su historia, sus músicas y sus tradiciones ancestrales. El territorio es entonces, un espacio de encuentro desde donde todos aportan a su permanente construcción.<sup>143</sup>

### **2.1.1. El Caribe indígena: Sierra Nevada de Santa Marta y Guajira**

Dolmatoff explica que "La conquista de las faldas de la Sierra Nevada y de las costas de Santa Marta, se llevó a cabo de 1525 hasta el año de 1600 terminando entonces con la sumisión final y huida de parte de los indígenas".<sup>144</sup> La comunidad tayrona hizo resistencia armada, fue acribillada, y sus descendientes sobrevivieron desplazándose a diferentes altitudes de la sierra.

En la colonia, los pueblos indígenas estuvieron relegados a ser esclavos de encomenderos, a desplazarse de los asentamientos, a refugiarse cada vez más lejos de los territorios dominados por los europeos. Palacios y Safford afirman que "los pueblos que conservaron buena parte los elementos de su cultura, se debió a que están en lugares protegidos por la selva espesa, el desierto, o porque el establecimiento en sus áreas fue débil o inexistente".<sup>145</sup>

Según Dolmatoff,

El nombre Tairona como designación tribal, aparece por primera vez en la obra del cronista español Antonio de Herrera (1549-1624) quien, en la redacción de su crónica se basó únicamente en los manuscritos e informes de los archivos de su país, sin haber visitado él las tierras

de la Gobernación de Santa Marta. El empleo de este nombre como apelativo de una tribu no corresponde a la realidad. Pero en el curso del siglo XVI, cuando se efectuó la conquista de los indígenas de aquella zona, esta palabra se empleó sólo como término geográfico para indicar en Valle del Río Don Diego, entonces hábitat de la tribu de los Tairo. De la designación, "Valle del Tairona", cuyo centro más poblado era la ciudad de Taironaca para referirse así primero a la tribu que habitaba este valle y luego, ampliando aún el concepto, se empleó el mismo para designar con él a todos los indios de la Sierra Nevada, así como los de las costas norte y oeste de este macizo. De esta manera, en cualquier ocasión que se aludió a los indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta y de sus alrededores más o menos lejanos, se utilizó el nombre genérico de tairona.<sup>146</sup>

Reyes afirma que desde el proceso de independencia en el siglo XIX, el país se configuró desde los centros urbanos, espacios que concentraron el poder, tomaron las decisiones y definieron el rumbo de un país que, en su mayor parte, fue ignorado.<sup>147</sup>

En la costa caribe existían poblaciones como Marquetalia y Palomino, pero el acceso se hacía por trocha o por mar: los ríos que bajan de la sierra impedían el acceso a estas dispensas agrícolas. Desde la década de 1960, la construcción de la troncal del Caribe permitió que campesinos colonos llegaran a las estribaciones de la Sierra Nevada de Santa Marta. Se construyeron puentes sobre los ríos Don Diego y Palomino, ubicados en el norte.

Conforme avanzaba la construcción del tramo 08, cada día llegaban personas de diferentes departamentos del país, como Santander, Norte de Santander, Antioquia, Tolima, Magdalena, La Guajira, Atlántico, Bolívar y Cesar. Los colonos se fueron organizando en caseríos cada vez más adentro en la Sierra, en las mesetas fértiles de

cerros alejados. Fueron estas personas quienes protagonizaron el surgimiento de tres fenómenos que incidieron en los patrones de movimiento poblacional de este sector: la gvaquería, la constitución de una economía agropecuaria intensiva y la bonanza marimbera.<sup>148</sup>

Rodríguez describe que mientras se realizaban obras de infraestructura y las retroexcavadoras rasgaban la montaña, era común encontrar tinajas prehispánicas, collares, prendas de oro, entierros y pagamentos tayronas que motivó a la gvaquería. "Cientos de personas salían a gvaquear en la noche la Sierra".<sup>149</sup> Por otro lado, la bonanza marimbera que, aunque fue efímera permeó la cultura y la economía, produciendo olas de violencia y desplazamiento forzado.

Las comunidades indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta (SNSM), Arhuaco, Kággaba (Kogui), Wiwa y Kankuamo, han afrontado la invasión continua de su territorio, los límites ancestrales conocidos como "La Línea Negra" fueron usurpados y afectados por obras civiles como puertos, hidroeléctricas, explotación minera, turismo, entre otras.<sup>150</sup> Mestre explica:

Desde el origen se marcó el límite del territorio para los cuatro pueblos indígenas de la Sierra Nevada, que se le ha llamado la Línea Negra y que para nosotros es nuestro territorio ancestral. Todas las cosas y manifestaciones que existen en el universo están representadas en nuestro territorio en forma de tumas y piedras; a través de ellas se mantiene la comunicación. Nosotros tenemos la misión de mantener el equilibrio del mundo de manera espiritual, por eso la Sierra es el corazón del mundo.<sup>151</sup>

La Corte Constitucional describe “La Línea Negra” como:

Una zona de especial protección, debido al valor espiritual y cultural que tiene para los cuatro pueblos indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, por esa razón, esas comunidades deben ser consultadas cuando un proyecto pueda afectar el ejercicio de sus derechos, no hacerlo constituiría un incumplimiento del Estado colombiano de sus obligaciones y una vulneración de los derechos de la comunidad (2014, T-849-14).

Correa explica que “tras la apertura económica, el Fondo Monetario Internacional hizo una serie de recomendaciones para que la región latinoamericana consiguiera su camino hacia el desarrollo económico mediante la explotación de sus recursos naturales, en el cual Colombia no fue una excepción”.<sup>152</sup> En su artículo de revisión el autor compila diferentes resultados frente al tema de la minería en los departamentos que cubre la SNSM. Afirma que las instituciones estatales, procurando beneficiar los intereses mineros, aceleraron la concesión de licencias evadiendo los estudios requeridos, en muchos casos “en contra de la misma ley, cometiendo omisiones graves para el cuidado de la Sierra Nevada de Santa Marta y sus lugares aledaños”.<sup>153</sup>

Ojeda afirma en su blog que hay una larga lista de proyectos mineros aprobados por la Autoridad Nacional de Licencias Ambientales (ANLA): “en un proceso de verificación hecho en el 2017 se constató que habían más de 132 títulos mineros activos y 395 solicitudes de títulos de la misma naturaleza, todo ello en falta de acuerdos con los pueblos indígenas”.<sup>154</sup>

Departamentos como La Guajira, evidencian que el gobierno colombiano ha permitido y propiciado la invasión y usurpación del territorio con la concesión de títulos a la minería y el aval constante para su expansión, priorizando el enriquecimiento de empresas multinacionales sobre los derechos e intereses de las

comunidades, soslayando las evidentes problemáticas sociales, ambientales y culturales que generan estos megaproyectos.

Los pueblos indígenas no sólo han tenido que librar una batalla por la soberanía del territorio, han enfrentado diferentes pruebas para preservar su cultura. En 1913, por ejemplo, procurando domesticar tanto el idioma español como la lectoescritura y las matemáticas, una comisión arhuaca caminó desde la Sierra Nevada de Santa Marta hasta Bogotá para pedirle al gobierno que les enviara maestros,<sup>155</sup> el Estado optó por delegar misioneros capuchinos que desde 1916, agredieron física y culturalmente esta comunidad, que logró expulsarlos usando la fuerza en 1982.

La g.uaquería, el narcotráfico, la minería, la agricultura y la ganadería extensiva, han sido principalmente las actividades que han generado y solventado la violencia directa en los territorios indígenas; los medios audiovisuales han sido una herramienta adquirida y apropiada para denunciarla.



Rodaje del Colectivo de Comunicaciones Kuchá Suto, San Basilio de Palenque.

### **2.1.2. El Caribe rural: San Basilio de Palenque y Montes de María**

En el territorio caribe se ubica la comunidad afrodescendiente de San Basilio de Palenque, que hasta el año 2025 fue un corregimiento de Mahates, ahora es un municipio, su territorio es considerado como el primer pueblo libre de América, fundado por esclavos que huían de Cartagena en el siglo XVI. Encontraron en el cimarrón Benkos Biohó un líder que posibilitó su emancipación y la resistencia frente a la esclavitud, pero tras negociar un acuerdo de paz con la corona española fue traicionado y asesinado públicamente en 1621. Hay diversidad de miradas sobre estos territorios, una de estas considera que los palenques se entienden como comunidades que entablaron maneras para organizarse socialmente: deben comprenderse como construcciones en territorio americano con fundamento en elementos culturales africanos, de la metrópoli colonizadora, de su vida en esclavitud y de nuevas experiencias en los palenques.<sup>156</sup>

Por su relativo aislamiento, el Palenque de San Basilio conserva costumbres ancestrales y su lengua es una mezcla de idiomas africanos y romances, única en el mundo. Su territorio ha estado ancestralmente conectado con el territorio, ahora rural de Los Montes de María, viviendo en simultaneidad su desarrollo social e histórico.

Desde el siglo XVI la hacienda se expandió desde la zona costera en el norte, hacia el sur oriente y sur occidente del caribe, mediante el trabajo indígena, la deforestación de la selva nativa y la desecación de ciénagas y playones, así como el surgimiento de poblados ahora convertidos en ciudades, y la consolidación de instituciones sociales y políticas que perduraron hasta bien entrado el siglo XX.

A finales del siglo XIX y comienzos del XX, cuando Colombia empezó a integrarse a los mercados internacionales con productos agrícolas, la población de las zonas andinas comenzó a llegar a esta región buscando los climas más favorables de las tierras bajas<sup>157</sup> debido a que las cosechas de las tierras altoandinas se podían cultivar en países industrializados, cuya demanda apuntaba a productos tropicales agrícolas y forestales. Entre 1850 y 1885, Colombia experimentó una serie de breves bonanzas exportadoras con el tabaco (1854-77), el algodón (1862-70), el índigo (1868-76) y la chinchona (1869-82), corteza de la que se extraía la quinina usada en el tratamiento de la malaria.<sup>158</sup> Hubo tanta migración desde las altas montañas que, por ejemplo, la Asamblea de Boyacá prohibió por medio de una ordenanza el desplazamiento de la población rural fuera de los límites departamentales, sin embargo, el gobierno nacional la anuló.<sup>159</sup>



Don Toño, guardián del cementerio de Barichara.

En el caribe la gran hacienda se consolidó acompañando los diferentes momentos de las economías de enclave, en torno principalmente a la explotación de petróleo, caucho, aceites, cacao, ganadería, curtiembres, níquel, oro, maderas, tagua y azúcar. Desde los años veinte del siglo pasado, la gran hacienda se relacionó especialmente con la economía tabacalera y la ganadería extensiva, mediante el despojo de tierras a los campesinos, que se vieron obligados a desplazarse a las zonas de colonización, ubicadas en zonas montañosas, como los Montes de María, y los valles altos de los ríos Sinú y San Jorge. La accidentada topografía de los Montes de María, permite diferentes pisos climáticos que convierten la zona en un paraíso para la agricultura. Este proceso amplió paulatinamente la hacienda a través de lo que se conoce como "la ley de los tres pasos".<sup>160</sup> Según Fals Borda dicha ley consiste en que:

El colono marginal tumba el monte y ejecuta todas las tareas económicas de habilitación de la tierra, permaneciendo en ella por un tiempo relativamente corto o hasta que esta "se cansa", para ir a tumbar en otra parte (primer paso); mal vende luego o cede sus mejoras a un finquero, contratista o intermediario que semiexplota el fundo y aún intenta alguna consolidación o unificación de las explotaciones o lotes (segundo paso); este finquero o contratista cede a su vez ante las presiones de un latifundista empeñado en ampliar sus propiedades o en crear una nueva hacienda (tercer paso). Los trucos, presiones, exacciones, engaños y muertes que esta ley implica, han saturado la historia de la lucha por la tierra en toda la región.<sup>161</sup>

Sin embargo, como explica Legrand:

La vida de los colonos no era fácil. El agotamiento de los suelos, las plagas y las catástrofes naturales destruían a veces los sembrados, mientras que la fiebre amarilla, la malaria, la anemia y los parásitos afligían a los seres

humanos. Además, era difícil soportar el aislamiento. Pero esta dura etapa inicial de expansión de la frontera en última instancia dio origen a nuevas aldeas que producían un gran excedente de productos que abastecían a los mercados locales y regionales y aumentaban el volumen de las exportaciones cafeteras colombianas. Aunque la ley estipulaba que a cambio de sus esfuerzos los colonos deberían ser recompensados con títulos de propiedad, la mayoría de ellos jamás los obtuvieron.<sup>162</sup>

Con frecuencia, los terratenientes hacían demandas fraudulentas argumentando que la tierra de la que se estaban apropiando estaba deshabitada y baldía y, por lo tanto, disponible.<sup>163</sup> Hasta 1926 el gobierno no había especificado los requisitos legales mediante los cuales podían distinguirse los baldíos de las propiedades privadas y muchos observadores identificaron el monopolio de la tierra en grandes latifundios como la causa del retraso agrícola.<sup>164</sup>

Legrand expone varios casos de la costa caribe donde la avaricia de los invasores era absurda, tanto como la permisividad gubernamental; relata, por ejemplo, como en Río de Oro, Bolívar, a un hombre al que le habían sido adjudicadas 100 hectáreas en 1907, determinó cercar 4.000 hectáreas de baldíos. El alambre de púas que se podía obtener determinaba la cantidad de tierras que se podían poseer. Cuando aparecía un comprador, los empresarios no vacilaban en venderle sus supuestos bienes; si no les legaban esas "propiedades" a sus hijos.<sup>165</sup> Cuando llegaron compañías extranjeras, por ejemplo:

Las élites de la costa rebuscaban en los baúles de la familia viejos títulos a tierras que jamás habían visto y, en un negocio fácil, vendían esos títulos a los extranjeros. Esas transacciones de bienes raíces eran frecuentes especialmente en la zona bananera de Santa Marta, donde la United Fruit Company acumuló 60.000 hectáreas entre 1899 y 1929.<sup>166</sup>

Al periodo entre 1880 y 1930 se le conoce como era cafetera, este producto se convirtió en la exportación dominante del país, la tierra se hizo cada vez más valiosa y se crearon las condiciones para una crisis del conflicto por la tierra. La rentabilidad de las exportaciones cafeteras fue el ingrediente esencial. Esto precipitó un incremento de los ingresos del gobierno y, junto con los recursos extranjeros, hizo posible una explosión de inversiones públicas en infraestructura, que aumentó aún más el valor de la tierra y la demanda de trabajo.<sup>167</sup>

Con el advenimiento de la Gran Depresión, los desempleados de las ciudades determinaron regresar a la ruralidad, apoyados por iniciativas gubernamentales, que promovían la colonización de nuevos territorios. Muchas personas se lanzaron a buscar sus propias parcelas y su independencia. Un porcentaje creciente intentó asentarse en tierras públicas mejor localizadas o en terrenos no utilizados de las grandes propiedades en vez de dirigirse a las zonas de colonización.<sup>168</sup> Sin embargo, las dificultades en el plano político estuvieron acompañadas de una grave crisis económica. Entre 1923 y 1934, el descenso del valor de las exportaciones de café fue de 26%.<sup>169</sup> Las cosechas excepcionales de café en Brasil a finales de los años 30, hicieron descender los precios del grano colombiano desde mediados de 1928.

El conflicto entre los colonizadores campesinos y los empresarios terratenientes se iba agudizando. La masacre a los trabajadores de la zona bananera en 1928, dejó claro el rol del Estado durante las décadas posteriores frente a los reclamos populares y los intereses privados. A pesar de que, en 1930, se ponía fin a la hegemonía conservadora, la Segunda República Liberal aparecía como una posibilidad para realizar una reforma agraria que beneficiara a los campesinos colonos. En 1933 el gobierno de Olaya Herrera presentó un proyecto de ley que no fue aprobado por el Congreso, y que ilusionó con sus intenciones, pero según Berry:

Cuando la respuesta legislativa finalmente adoptó la forma de la Ley 200 de 1936, el equilibrio de poder se había desplazado a favor de los terratenientes. El movimiento de los colonos perdió influencia política debido a la cooptación de sus dirigentes políticos y la disensión interna sobre el programa de parcelación.<sup>170</sup>

La Ley de Tierras surgió como respuesta a las condiciones sociopolíticas y económicas de la época; la ampliación de un modelo de "desarrollo hacia dentro" como medida ante la crisis económica mundial de 1930. Un modelo que advertía la necesidad de fortalecer el sector agrario, clave para el proceso de industrialización de la economía nacional.<sup>171</sup>

El gobierno de López Pumarejo agudizó el problema con su disonancia pragmática. Legrand explica:

La Ley 200 confirió en la práctica legitimidad a las usurpaciones de baldíos efectuadas en el siglo precedente. Pese al interés explícito del gobierno por constituir parcelas familiares, la ley rechazaba el propósito de desintegrar los latifundios, decisivo para llevar adelante una reforma agraria. Con el mismo gesto, la ley desechó completamente la iniciativa contenida en el proyecto de 1933 de limitar la extensión de las propiedades transmitidas por venta o herencia.<sup>172</sup>

Tobón afirma que el objetivo de esta ley era "apaliar el problema de los colonos, estableciendo la modalidad de la prescripción agraria, como una forma de adquirir el dominio, reduciendo el plazo de posesión a 5 años continuos sobre el predio".<sup>173</sup>

"La Ley 200 dejó intacto el sistema de grandes propiedades, pero aceleró la transformación de arrendatarios y aparceros en trabajadores asalariados".<sup>174</sup> Hay que tener en cuenta que el proyecto de Ley de Tierras se concibió, según Arboleda:

A consecuencia de la teoría jurídico-económica originada a partir de la Primera Guerra Mundial, por la cual se daría estímulo en mayor medida a la productividad sobre los usufructos de la renta de la tierra, ya que el país se debatía entre unas condiciones poco competitivas de la propiedad retrasando el proceso de la industrialización que forzaba a optar por un desarrollo fiscal óptimo a fin de facilitar la expansión del capitalismo.<sup>175</sup>



Aljibe seco en la Reserva Morrocroy, El Salado, El Carmen de Bolívar, Montes de María. Rodaje de la Escuela Audiovisual para la Infancia, 2024.



Rodaje del Colectivo de Comunicaciones Kuchá Suta, San Basilio de Palenque

Los terratenientes compraron las mejoras de sus arrendatarios y los alejaron de sus propiedades, muchos campesinos migraron a las ciudades, las tierras destinadas a la agricultura empezaron a destinarse a la ganadería. Esto trajo consecuencias: la escasa mano de obra para trabajar en el campo que presentaban departamentos como Santander, Caldas y Valle y la insuficiencia de productos agrícolas. El Gobierno, nuevamente en cabeza de López Pumarejo, instauró una ley que se proponía defender a los terratenientes contra los arrendatarios y aparceros que trataban de asumir la condición de colonos, solucionar los problemas de escasez de alimentos y de mano de obra y estimular el uso más intensivo de las haciendas legalizadas en 1936.

La Ley 100 de 1944, definía los derechos y obligaciones de los trabajadores agrícolas de manera tal que les garantizaba a los terratenientes el control de la tierra. Trataba también de invertir la tendencia hacia el trabajo asalariado al resucitar al aparcerero

como elemento importante dentro de la fuerza laboral campesina. La Ley 100 de 1944 representa la culminación de la nueva alianza entre el gobierno y los grandes propietarios, iniciada en 1936.<sup>176</sup>

El problema agrario fue el detonante principal de la violencia que estalló en los años treinta y se intensificó en los cuarenta, conflicto que hasta el momento sigue padeciendo Colombia, ya que no se han resuelto las causas de fondo que lo generan y se han sumado fenómenos y problemáticas que lo han agudizado. Los intentos de reforma agraria en Colombia se han quedado como intenciones políticas con repercusiones pragmáticas incoherentes u contrarias a sus planteamientos. Se puede concluir que, a pesar de entender las causas profundas del conflicto social y generar iniciativas para resolverlas, los sucesivos gobiernos han dilatado la solución definitiva con proyectos y respuestas triviales, evitando interferir en los intereses de los grupos de poder.

Otro intento de reforma agraria fue la Ley 135 de 1961. Se instauró en el gobierno de Lleras Camargo (1958-1962). Se crearon instituciones como el Consejo Social Agrario, el Fondo Nacional Agrario y el Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (INCORA). La iniciativa de reforma agraria de Colombia fue una de varias aprobadas por diversos países latinoamericanos en los años 60, periodo durante el cual los expertos en desarrollo propugnaban la idea de que sólo mediante la disgregación de los latifundios se podían obtener niveles de producción más altos en el sector rural.<sup>177</sup>

Para el presidente liberal Lleras Camargo, llevar a cabo una reforma agraria en los años sesenta no sólo implicaba enfrentar la presión de los grupos de poder nacional, debía encarar las exigencias puntuales de naciones extranjeras. En Guatemala, por ejemplo, el Gobierno del presidente Jacobo Árbenz instauró la

reforma agraria en 1952. A pesar de que “la ley no buscó eliminar el latifundio y sólo afectó a tierras sin cultivar que, en casi su totalidad, pertenecían a la United Fruit Company,<sup>178</sup> esto provocó que la CIA pusiera en marcha la operación PBSUCCESS, logrando derrocar a Arbenz en 1954.<sup>179</sup>

Este nuevo intento de reforma agraria en Colombia estaba enmarcado en el contexto de la Guerra Fría, el avance de la agricultura capitalista moderna mediante la expansión de la Revolución Verde y un cambio demográfico nacional debido al desplazamiento forzado que provocó la violencia.

Según Trujillo, la Ley 135 albergaba seis objetivos

Encaminados a generar mejores condiciones socioeconómicas de los pobladores, atendiendo la necesidad del fomento de la producción agraria, establecer mejores garantías para los asalariados agrícolas y los propietarios de tierras, la previsión de servicios sociales y técnicos y la adecuada utilización de los recursos naturales.<sup>180</sup>

Según Balcázar, López, Orozco y Vega:

Los objetivos de dotar de tierras a arrendatarios y aparceros no tuvieron el impacto deseado y, por el contrario, significó un retroceso y un empeoramiento de la situación de los campesinos. Los propietarios reaccionaron desalojándolos de sus predios para evitar que solicitaran la adjudicación de las tierras que trabajaban, o iniciaran reclamaciones por el pago de “mejoras” realizadas por ellos en los predios.<sup>181</sup>

La reforma agraria aceleró ese desarrollo de la agricultura capitalista moderna mediante el temor a la expropiación<sup>182</sup>. “Aunque la Ley 135 de 1961 determinaba la conversión de los

pequeños arrendatarios y aparceros en propietarios de las porciones de tierra por ellos trabajadas, no existía un mecanismo que hiciera realidad esta disposición".<sup>183</sup> Según Legrand:

La nueva reforma colombiana fue una decepción para los campesinos. La oposición conjunta de sectores importantes de los partidos Liberal y Conservador y de los grupos agrarios de presión que representaban a los hacendados socavó los aspectos redistributivos de la reforma. Entre tanto, las políticas de crédito, precios, irrigación y mecanización contribuyeron a la modernización y a la expansión de las grandes propiedades, que empezaron a producir tanto para el mercado interno como para la exportación.<sup>184</sup>

"Los pequeños agricultores no participaron en los incrementos de productividad de este proceso, puesto que ni el crédito ni las nuevas tecnologías que los hicieron posibles estaban a su disposición".<sup>185</sup>

En 1972 se firmó el Pacto de Chicoral, en el cual se acordó el final de la Reforma, a través de la Ley 4 de 1973.<sup>186</sup> Una vez más, el gobierno nacional ponía su estructura y su poder a disposición de los intereses de los grandes terratenientes y de los ganaderos.

Implementar una reforma agraria funcional al campesinado necesitaría un gobierno libre de compromisos políticos con los grupos de poder nacional y decidido a contender los embates internacionales. Para el Partido Liberal ya no era posible, era parte del Frente Nacional. Lleras Camargo, firmó con su puño y letra el Pacto de Benidorm en 1956 con el conservado Laureano Gómez. Retomaron el gobierno civil. La dictadura de Rojas Pinilla, se impuso con el propósito de mitigar la violencia, producto de una amalgama de conflictos no resueltos, entre los que se destaca la lucha por la tierra. El Frente Nacional se ratificó en 1957 tras el

Pacto de Sitges, (también firmado por Lleras Camargo). Pretendió ponerle fin a la violencia partidista apaciguando los enfrentamientos entre liberales y conservadores, pero cerró las puertas a las demás propuestas políticas, anclándose en el poder durante 16 años. Al interior de los partidos hubo disidencias, aunque la agitación política que causaron catapultó a sus líderes a la cima de las viejas estructuras, donde terminaron acomodándose y fortaleciéndolas.

Duque, relata que

Alfonso López Michelsen, hijo de López Pumarejo, por ejemplo, a finales de la década del cincuenta, creó la disidencia del Movimiento Revolucionario Liberal (MRL) en protesta contra la alternancia en la presidencia y la exclusión política de las minorías que estableció el régimen de coalición. Por esta agrupación fue elegido representante a la Cámara (1960-1962) y senador (1962-1966). Después de un periodo más radical fue moderando sus posiciones y a finales de la década del sesenta, ya mejor posicionado en la política, se reincorporó al Partido Liberal (1967) y fue designado Gobernador del departamento del Cesar y luego ministro de Relaciones Exteriores en el gobierno de Carlos Lleras Restrepo. Como los otros dos jefes nacionales, también llegaría a la Presidencia en 1974.<sup>187</sup>

Los movimientos en las élites políticas no apaciguaron ni solucionaron las demandas sociales. Aunque las guerrillas liberales de los llanos orientales colombianos confiaron en un acuerdo irresoluto y entregaron las armas en 1953, comandadas por Guadalupe Salcedo Unda, este fue asesinado cuatro años después por el ejército; las guerrillas liberales del sur del Tolima, lideradas por Pedro Antonio Marín, se convirtieron en las FARC-EP. Las montañas de Colombia vieron nacer y multiplicarse a un movimiento campesino que reclamaba con violencia directa lo que

la violencia estructural y cultural estatal y de los grupos de poder impidieron resolver con una reforma agraria. Tanto Rojas Pinilla como el Frente Nacional les respondieron con bombardeos a lo que se conoció como Repúblicas Independientes. Según Arruda: "en Colombia, este conflicto rebasó la cuestión de la tierra y se transformó en una guerrilla que, al politizarse, se planteó el objetivo de derrumbar el régimen político y social".<sup>188</sup>

El proyecto político que se propuso acabar con la violencia partidista suscitó una guerra inconmensurable y vigente. La consolidación de diferentes grupos guerrilleros, en su mayoría rurales, marcó un nuevo periodo de confrontación armada que aceleró y multiplicó el despojo, el dolor y el desplazamiento de millones de campesinos, afrodescendientes y comunidades indígenas.

Balcázar, López, Orozco y Vega concluyen:

De hecho, sobre todo en los últimos cuarenta años de intentar una reforma redistributiva de la tierra, no se logró un cambio ni siquiera marginal en la estructura de la propiedad ni en la dinámica de la pobreza y la marginalidad rural, pero sí el país gastó más de 3.500 millones de dólares sólo en el intento de reformar la estructura de la propiedad rural mediante la acción del Instituto Colombiano de la Reforma Agraria, INCORA.<sup>189</sup>

El presidente Carlos Lleras Restrepo promulgó la creación de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos de Colombia (ANUC), con el decreto 755 del 2 de mayo de 1967, resolución 061 de 1968<sup>190</sup> que fue respaldado por el Estado colombiano hasta 1971, ya que el gobierno del conservador Misael Pastrana Botero, desaprobó y estigmatizó el proceso de recuperación de tierras y de formación política del campesinado. A través de la ANUC, bajo el lema "tierra para el que la trabaja" se lideraron en todo el país más de "800 recuperaciones de la época tuvieron

como epicentro dos regiones específicas: las sabanas cordobesas y sucreñas”. Los campesinos estudiaban las haciendas potenciales para invadir, por ejemplo, que tuvieran más de 60 hectáreas. Aunque muchas recuperaciones no requirieron de vías de hecho,<sup>191</sup> pero como afirma un campesino participante de Sucre, entrevistado en 2009, las buenas tierras fueron negadas con violencia:

Cuando lucharon tierras de buena calidad es precisamente en donde hubo muertos, y fue precisamente en la toma a la hacienda “Mula” donde hubo dos muertos, o en la finca ‘El Prado en Tolviejo donde murió el aún recordado Anselmo Mendoza [...] Las tierras que los terratenientes negociaron eran los predios de más mala calidad; ellos las tierras buenas no las vendieron [...] Nosotros les hicimos el favor a los terratenientes en la medida en que pudieron negociar y vender al Incora esas tierras que no eran tan buenas, salvo unos pocos casos.<sup>192</sup>

Los campesinos reflexionan sobre lo que pasó con los territorios recuperados, algunos afirman que fueron despojados nuevamente en medio de la guerra y ahora son fincas de narcotraficantes, otros estiman que no todo fue perdido, quedaron territorios que algunos campesinos lograron sostener pese a las diferentes arremetidas del conflicto.<sup>193</sup> Según Rodríguez

Las fracciones radicales de los movimientos campesinos de las décadas de los años 60 y 70 se habían transformado en organizaciones guerrilleras, como el Ejército Popular de Liberación (EPL) y la Corriente de Renovación Socialista (CRS). Durante la primera mitad de la década de 1990, el EPL y la CRS negociaron acuerdos de desarme con el gobierno colombiano. Este hecho creó un vacío de poder en la zona (Los Montes de María) que pronto fue llenado por los frentes N° 35 y N° 37 de las FARC.<sup>194</sup>

El informe de la CNRR afirma que en los Montes de María “las guerrillas aparecieron principalmente en esas regiones donde no hubo mayor incidencia por parte de la organización campesina (ANUC)”.<sup>195</sup> Un campesino de Ovejas, Sucre declara: “A punta de organización impedimos que las FARC en los 80 pasaran por acá; a punta de organización conseguimos que nos titularan todas esas tierras”.<sup>196</sup> Un dirigente campesino de Cotorra, Córdoba, dice: “En las sabanas de Córdoba [...] cuando se robustece Fanal (Federación Nacional Agraria) esta ayuda a imprimir un fuerte bloqueo a ideas subversivas especialmente del EPL lo que originó un éxodo de esta guerrilla al norte de Córdoba.”<sup>197</sup>

Entre más se consolidó la formación política en el campesinado, mayor resistencia hubo al movimiento armado.<sup>198</sup> Sin embargo, el fracaso de la reforma agraria mantuvo el poder de la tierra en pocos hacendados que no pudieron contener la arremetida de las guerrillas.

Las organizaciones guerrilleras llegaron a Montes de María atraídas por la riqueza de los ganaderos y los dueños de haciendas tabacaleras. Veintidós por ciento de los ingresos de la guerrilla proviene de dineros de rescate pagados por familias para recuperar a las víctimas del secuestro. Una región llena de ricos terratenientes atrae automáticamente la presencia guerrillera. Además, las mayores altitudes y la accidentada topografía de Montes de María le proporcionan a la guerrilla un campo de acción estratégico y un terreno propicio para esconderse, que facilita el secuestro de sus víctimas.<sup>199</sup>

En los años 80 se consolidó el narcotráfico en Colombia, incursionó como un nuevo actor en la vida política y económica del país, del mismo modo, en el conflicto armado. Los hacendados, cansados de las extorsiones y continuas agresiones de la guerrilla, terminaron vendiendo sus propiedades a los nuevos ricos provenientes de otras regiones del país.

Estos nuevos y ricos propietarios tenían una idea muy distinta de cómo lidiar con la guerrilla; siguiendo la lógica de tomar la ley en sus manos, contrataron, entrenaron y armaron sus propias milicias de autodefensa. A mediados de la década de 1990, estas milicias de autodefensa ganaron autonomía y se convirtieron en ejércitos paramilitares ilegales de derecha. Desde entonces, surgió una etapa de intensa guerra sucia entre la guerrilla y los paramilitares.<sup>200</sup>

Durante la última década del siglo XX y la primera del XXI, la arremetida paramilitar provocó decenas de masacres en el territorio nacional, los Montes de María padecieron el fuego cruzado, fueron presas del horror y la sevicia, del desplazamiento forzado y de la violencia y la negligencia estatal. La Ley 975 de 2005 (Ley de Justicia y Paz) y el Acuerdo de Paz con la Guerrilla de las FARC en 2016, le permitieron a este territorio vislumbrar la posibilidad de la construcción de la paz y del retorno de las personas que tuvieron que huir para salvaguardar su vida; pero su área natural tuvo un viraje socioproductivo, ya no es la despensa agrícola de Cartagena y Barranquilla, ahora se plantea como un territorio minero-energético y de un monocultivo extensivo.<sup>201</sup> La violencia ha retornado con sus mecanismos<sup>202</sup> a un territorio que representa la lucha de intereses y los conflictos no resueltos históricamente en una nación.

## 2.1.3. La región andina

### 2.1.3.1. Antioquia

El Departamento de Antioquia es la sede de la Escuela de Creación Documental El Retorno, proceso que abarca varios municipios. Antioquia está ubicado en el noroeste de Colombia. "Su territorio está cruzado por la cordillera de los Andes donde se forman toda clase de pliegues geográficos que ocasionan a la vez una gran cantidad de paisajes, climas y temperaturas gracias a su proximidad con la línea del Ecuador".<sup>203</sup> La colonia española se asentó en territorios auríferos, extrayendo el metal que albergaban las múltiples fuentes hídricas. En 1809, en el Semanario del Nuevo Reino de Granada, José Manuel Restrepo describió en un par de líneas la riqueza y la recurrente paradoja: "Apenas hay arroyo, quebrada o río donde no se encuentre el más precioso de los metales. Mas no por esto se debe juzgar que serán muy ricos los mineros de Antioquia".<sup>204</sup> Explotaron oro en socavones, esclavizando tanto a las comunidades indígenas como a los africanos que adquirirían en los mercados de Cartagena de Indias.<sup>205</sup>

Según Gómez, las comunidades indígenas y afrodescendientes han resistido los embates de la esclavitud, la explotación del territorio, su inundación, la guerra prolongada que causó la confrontación política y actualmente lidera el narcotráfico. Tanto las comunidades Embera, (distribuidos en tres grandes grupos: Chamí, Dóbida y Eyábida); el pueblo Senú, los Kuna Tule, y los afrodescendientes se ubican principalmente en el Urabá, el occidente del departamento, el bajo Cauca antioqueño y la frontera colombo-panameña.<sup>206</sup>

La minería aurífera ha sido un renglón principal de la economía de Antioquia. Su explotación posibilitó la colonización de regiones del nordeste y la fundación de varios municipios.<sup>207</sup> Mejía Cubillos afirma que iniciando el siglo XIX, Antioquia exportaba el 38% del oro nacional, al finalizar dicho siglo llegó al 72,7%.

"Colombia fue el mayor productor aurífero mundial entre 1800 y 1830".<sup>208</sup>

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, durante la época de la Colonia, e incluso luego de que Colombia se independizara en 1819, el oro era la principal fuente de ingresos de Antioquia, principalmente debido a la minería artesanal y de pequeña escala. En el siglo XIX una serie de inversionistas ingleses y franceses establecieron las minas de oro de Frontino en Segovia, una de las mayores operaciones auríferas de la época. Gradualmente, el café fue reemplazando al oro como la principal fuente de ingresos, pero Antioquia continuó siendo el mayor productor de oro de Colombia durante gran parte del siglo XX.<sup>209</sup>

Escobar compila descripciones de intelectuales, poetas y geógrafos que desde la colonia hasta el siglo XX exaltaron la raza de las gentes que le arrebataron terrenos a la manigua y los dedicaron a la producción agrícola y minera. Para estas plumas, las espesas selvas y los múltiples raudales separaban la civilización de la barbarie; resaltaban continuamente la estirpe europea de los protagonistas de la colonización antioqueña.<sup>210</sup> La industria agropecuaria tuvo varios experimentos, cultivaron algodón, cacao, tabaco y añil, "Sin embargo, todos estos intentos fracasaron y sólo el café, en la década de 1880, logró insertar a Colombia en la llamada economía mundo".<sup>211</sup> Desde 1870 se cultivó café en los Santanderes, luego en Cundinamarca y en los primeros decenios del siglo XX se consolidó en Antioquia.

Legrand describe que el geógrafo italiano Agustín Codazzi viajó en 1850 a lo largo y ancho del país estudiando sus características físicas y su economía "Codazzi concluyó que aproximadamente el 75 por ciento del territorio colombiano consistía en terrenos baldíos sobre los cuales nadie reclamaba derechos de propiedad".<sup>212</sup> Según Vélez<sup>213</sup> desde la colonia, los terrenos

baldíos suplían el pago de servicios prestados al Estado. Transcurridas las guerras de independencia, continuó siendo un recurso fiscal. Las nacientes repúblicas recompensaban a los excombatientes con bonos que variaban dependiendo del rango militar o el coraje demostrado en el campo de batalla. Se promulgaron leyes, en ocasiones, las extensiones superaban las 50.000 fanegadas, sin embargo, muchos no los reclamaban debido a la incipiente o inexistente economía agrícola.



Escuela de creación audiovisual, Producciones El Retorno.  
Asociación Campesina de Antioquia. ACA. 2012



Rodaje de la Escuela Audiovisual para la Infancia, Barichara.

Según Legrand, los políticos tanto conservadores como liberales de los decenios de 1860 y 1870, criticaron el sistema de latifundios, "acumulaba grandes extensiones de tierra y las mantenía improductivas, siendo un impedimento para el desarrollo de la industria agrícola". La autora afirma que "la nueva política de tierras se proponía evitar la formación de latifundios en las nuevas regiones; era evidente que los campesinos aprovechaban mejor sus tierras, produciendo cosechas que podían ser exportadas (café, tabaco, cacao) y, a la vez, garantizaban la seguridad alimentaria local, abasteciendo el mercado interno, lo cual no lograban los grandes latifundistas".<sup>214</sup>

Varios motivos llevaron a las comunidades a emprender la colonización de baldíos. Con la abolición de la esclavitud en 1851

muchos afrodescendientes emigraron de las haciendas en busca de su libertad, derribando monte y consolidando poblaciones. El monopolio de la tierra, las hambrunas, el alza de los precios de los alimentos, la oferta gubernamental de protección a los colonos y la naciente exportación de productos como el tabaco, el cacao y el café, generaron olas migratorias de campesinos colonos. Las guerras partidistas hicieron que muchos campesinos huyeran de sus tierras evitando el reclutamiento o ser víctimas directas del horror; por otro lado, el continuo desplazamiento de los ejércitos les permitió a los milicianos conocer parte de la geografía nacional y, como diría el poeta Juan de Castellanos, descubrir esa "tierra buena, tierra que pone fin a nuestra pena".

Lenis afirma que hubo grandes migraciones en todas las direcciones de Antioquia, algunas planeadas y apoyadas por el gobierno, otras como respuesta al hambre, al hacinamiento, a las políticas sobre tierras baldías, a la apertura de actividades como la minería. El gobierno "construyó caminos y carreteras que también pagó con terrenos baldíos."<sup>215</sup>

El oro y el café fueron, principalmente, la materia prima para que los comerciantes antioqueños emergieran.

Al utilizar el movimiento de colonización para aumentar el valor de sus propiedades y al controlar el procesamiento y el mercadeo del café producido por pequeños propietarios, los grupos de la élite acumularon el capital que después habrían de invertir en Medellín para crear el complejo industrial más grande de Colombia.<sup>216</sup>

Mientras las élites dirimían sobre el rumbo económico y político de la nación, desataron guerras que pelearon miles de campesinos reclutados a la fuerza, ejércitos de leva que terminaron asumiendo los colores de uno u otro partido político más por azar que por conveniencia, convicción o determinación ideológica.

Las sucesivas guerras que vivió la nación a finales del siglo XIX, eclosionaron y recibieron el siglo XX con una cruenta confrontación: La Guerra de los Mil Días. Dejó miles de víctimas y muertos, miseria, desplazamiento forzado, una deuda externa que desmembró el territorio nacional y postuló la violencia como la única vía posible para resolver un conflicto. Gran parte de la violencia se explica desde la polarización que tuvo el país, dando una explicación monocausal, Sánchez<sup>217</sup> afirma que la violencia emergía de causas profundas de diversa índole que muchas veces se justificaron o se enmascararon como confrontación política, sin negar esta índole como un fenómeno relevante en la violencia.

La represión bélica y constante del Estado ante reclamos sociales; el estallido generalizado de la violencia tras el asesinato del caudillo liberal Jorge Eliécer Gaitán; el cambio de banderas políticas que asumieron diferentes movimientos sociales y la exclusión de diversos movimientos y sectores tras el Frente Nacional, provocaron una trasmutación de las luchas sociales, generando en la ruralidad la fundación de guerrillas que se extendieron por gran parte del territorio nacional.

Los años 60 fueron el caldo de cultivo de una violencia que azota a Colombia hasta el presente. Por un lado, emergieron diferentes grupos guerrilleros que incluso combatieron entre sí, y el Estado arremetió no sólo con sus fuerzas militares, apeló nuevamente al paramilitarismo. Velásquez afirma:

El paramilitarismo como estrategia contra insurgente en Colombia ha sido una política de Estado, no ha sido un hecho aislado o coyuntural, ha correspondido a una ideología de terrorismo de Estado con sus naturales variaciones dependiendo de las circunstancias de cada momento.<sup>218</sup>

La violencia se impuso en la zona rural y urbana de Antioquia y no ha roto su circuito. Desde la toma a poblaciones, secuestros, extorsiones, bombas, masacres, desplazamientos, amenazas, asesinatos sistemáticos de líderes sociales, entre otras acciones de los grupos armados; a pesar de los intentos recientes por desarmar la guerra a través de procesos como la Ley de Justicia y Paz Ley 975 de 2005 para desmovilizar los paramilitares, o el Acuerdo que se firmó con las FARC en 2016, ha permitido treguas, pero la violencia es recurrente. La violencia directa y estructural arremete continuamente contra las comunidades.

El silenciamiento político de las organizaciones sociales en el territorio es una de las consecuencias más graves de la violencia para la creación civilista de alternativas capaces de interactuar en la esfera pública local y regional. Su debilitamiento a través de múltiples estrategias, ha sido sin duda un objetivo para quienes pugnan por establecer sus propios intereses en detrimento del valor organizativo social, campesino, comunitario y su reconocimiento como actores políticos en el territorio.<sup>219</sup>

Según los datos demográficos de 2005, se estima que cerca del 15 por ciento del total de la población afrocolombiana y el 10 por ciento de la población total indígena han sido desplazadas. El 87 por ciento de la población expulsada de sus regiones vivía en el campo; algunos afro e indígenas, en territorios colectivos reconocidos por el Estado. En un país que tiene un problema agrario persistente, con una historia signada por el difícil acceso a la tierra, se calcula que 8.3 millones de hectáreas han sido despojadas o abandonadas por la fuerza. El Centro Nacional de Memoria Histórica afirma que “el 99 por ciento de los municipios colombianos han sido expulsores, y sentencia: a la luz de las cifras precedentes, no es excesivo caracterizar a Colombia como una nación desplazada”.<sup>220</sup>



Diálogos de Territorio, Barichara.

Este informe devela quiénes se benefician con esta dinámica. El desplazamiento es una estrategia y una consecuencia vigente. Tras la desmovilización del paramilitarismo, se hicieron más visibles los intereses políticos y económicos que se ocultan detrás de los desplazamientos colectivos o individuales de la población. Entre los intereses ilegales sobre el territorio sobresalen el narcotráfico, y más recientemente, la minería; entre los legales se han visto implicados proyectos minero-energéticos y agroindustriales, así como los inversionistas de tierras.<sup>221</sup>

Los autores del informe del CNMH señalan que, por ejemplo, en el año 2011, el 87% del campesinado desplazado provenía de lugares minero-petroleros, y que para esa misma época se hizo evidente para los observadores que Colombia fue uno de los

países de América Latina que registró mayor inversión en tierras, acaparamiento y presencia de grandes inversionistas provenientes de otros países de la región,<sup>222</sup> datos que coinciden con la investigación del canal alemán DW, donde una pareja de paramilitares afirman que su frente de guerra no fue financiado por el narcotráfico, sino por la minería legal y por el Estado; concluyen que su barbarie propició que la empresa multinacional Prodeco accediera a predios que estaban en manos de labriegos.<sup>223</sup>

El artículo de Ruiz sobre la masacre de El Salado en febrero de 2000, concluye:

Desde el año pasado, una empresa de sísmica busca gas y petróleo en El Salado, según dicen los especialistas, con buenas perspectivas. La muerte de "Caballero", la seguridad democrática y el retorno han revalorizado las tierras. Empresarios y ganaderos antioqueños ya han comprado más de 15.000 hectáreas para ganadería o biocombustible.<sup>224</sup>

El CNMH concluye que hay diferentes objetivos y motivos que explican el despojo asociado al conflicto armado: el control económico y poblacional, incursión y afección de los corredores de movilidad del ejército enemigo; control de rutas para el tráfico de armas, drogas y contrabando; desalojo de la población afín a la ideología enemiga; entre otras. También se conocen motivos de carácter político, como la movilización del electorado para favorecer candidatos; el establecimiento de normas y valores que regulan y rigen el comportamiento social.<sup>225</sup>

Sin importar cuál sea la razón y el mecanismo, el campesinado, las comunidades indígenas y afrodescendientes son, mayoritariamente, las víctimas.

### 2.1.3.2. Santander y Boyacá

Colombia es un país complejo y extenso, un territorio puede vivir diferentes problemáticas que, en ocasiones, no afectan la totalidad del departamento. Boyacá y Santander han sido golpeadas por algunos fenómenos descritos anteriormente, pero las EAC ubicadas en Villa de Leyva y Barichara no han recibido la violencia directa del conflicto armado actual pero sí sus consecuencias, son receptoras de comunidad víctima de desplazamiento forzado y han puesto cientos de jóvenes al servicio de las fuerzas armadas del Estado.

Barichara se ubica en el departamento de Santander, sobre la cordillera Oriental en el centro oriente del país. Hace parte del territorio ancestral Guane, comunidad que padeció el holocausto de la conquista europea. Barichara hizo parte del movimiento comunero, sus habitantes se enfilaron en la campaña libertadora; fue cuna del radical liberal Aquileo Parra, presidente de los Estados Unidos de Colombia en 1876; vivieron la guerra de los Mil Días y posteriormente la violencia partidista azotó fuertemente el municipio, muchas personas debieron desplazarse como lo recuerda en su infancia la socióloga Magdalena León (S.f), violencia que produjo la separación de varias veredas y la fundación del municipio de Villanueva, pueblo que padeció años después una cruel guerra entre familias (1962-1976).

La violencia directa fue constante en Barichara, nutrida por el partidismo, la violencia cultural explícita en las riñas constantes producto de la embriaguez, conflictos entre familias, el bandolerismo, el gamonalismo, la incapacidad del aparato judicial para resolver los conflictos civiles, los “valores” culturales ahincados; los intereses económicos; e incluso, el abuso del guarapo y el papel del chisme, entre otros factores.<sup>226</sup> Pimiento, en su exhaustiva investigación, demoliendo la recurrente explicación inmediateista del fenómeno de la violencia, como monocausal.

Tras el asesinato del caudillo liberal Jorge Eliécer Gaitán el 9 de abril de 1948, en Colombia hubo un improvisado pero contundente intento de revolución, apoyado por integrantes liberales de la policía, que no supo aprovechar la izquierda<sup>227</sup> y fue sofocado rápidamente al convertirlo en un desmán ciego y desbordado. Afirma Hobsbawm que:

El ejército fue purgado de liberales y todos los medios administrativos y militares fueron usados por los conservadores, bajo el ala de derecha del candidato presidencial Laureano Gómez, con el fin de hacer las políticas liberales imposibles y aplastar los reductos liberales en el campo.<sup>228</sup>

Los policías y soldados provenientes de municipios liberales fueron expulsados, "la policía fue renutrada por efectivos de municipios ultraconservadores: la 'chulavita'; y la creación de organizaciones paramilitares de reconversión política y exterminio sistemático como los 'Pájaros' y los 'Contrachusmeros'".<sup>229</sup>



Escuela Experimental de Artes Audiovisuales, Villa de Leyva.

Las estadísticas electorales ayudan a entender la dinámica política que generó la violencia. Las elecciones del 5 de mayo de 1946 evidencian la hegemonía liberal en Barichara y marcan a la vez, el giro que dio su demografía política. En dicha contienda electoral, pese a la victoria nacional del conservador Mariano Ospina Pérez, los votos registrados en Barichara “perfilaron al liberal Gabriel Turbay como el vencedor de la contienda con 513 votos, muy por encima de los 193 votos del conservador Mariano Ospina Pérez y los 2 votos de Gaitán”.<sup>230</sup> En las elecciones locales del 5 de octubre de 1947, la hegemonía liberal sintió el contrapeso conservador, obtuvieron el 57,3% de los votos y los conservadores el 42,7%<sup>231</sup> y en la contienda presidencial de 1949, la represión que efectuó la policía chulavita en el casco urbano y la ruralidad fue tal, que el partido liberal se abstuvo de participar, dándole el triunfo en Barichara por primera vez a un conservador, Laureano Gómez.<sup>232</sup>

Los conservadores que fueron señalados, agredidos y expulsados de Barichara, con el posterior auspicio estatal tuvieron la represión policial a su favor, que hostigó a sus adversarios obligándolos al exilio o a la dimisión política. La delincuencia común estaba disparada, las luchas por la burocracia local, la guerra entre familias y varios factores culturales propiciaron una violencia continua que mantuvo el municipio aislado. La década de 1970 fue el comienzo de un giro inesperado para Barichara. La crisis que tuvo el cultivo del tabaco (primer monocultivo que llevaba 50 años deforestando el territorio) y el fique, obligó a una migración de los campos a las ciudades, principalmente a las capitales del Caribe colombiano.

Betancur y García, describen cómo los cuerpos de paz estadounidenses que se movilizaban por Colombia evitando la propagación del comunismo tras el triunfo de la revolución cubana, descubrieron la marihuana caribeña, “al volverse adictos se fueron convirtiendo en traficantes al por menor, difundiéndola

entre sus parientes y conocidos al regresar a Estados Unidos, iniciándose así las primeras redes de distribución manejadas por núcleos norteamericanos".<sup>233</sup> Este descubrimiento trajo en los años 70 montañas de dinero que catapultaron la economía de las capitales caribeñas, pues desde el decenio de 1930, el puerto de Buenaventura había opacado la actividad económica portuaria de Barranquilla. En Barichara y muchos pueblos circunvecinos se generó una migración de la población, para laborar en estas ciudades, generalmente, como tenderos.

Según Durán, la declaración de Barichara como monumento nacional en 1978 influyó en el giro que dio este municipio, se dio a conocer a nivel nacional e internacional, atrayendo personas foráneas y permitiendo su estancia.<sup>234</sup> La autora sostiene que durante la violencia tenían prohibido tácitamente el ingreso, ya que frecuentemente eran asesinados, acusados de ser sicarios importados. Y afirma que la belleza arquitectónica que conserva Barichara, se debe precisamente a ese aislamiento que causó la violencia.<sup>235</sup>

Paralelamente en Villanueva se venía trabajando desde varios frentes para la culminación del conflicto armado que involucró varias familias, produjo decenas de muertes violentas y desplazamiento. La construcción del colegio Eliseo Pinilla Rueda fue importante para vencer la violencia cultural; el trabajo del padre Carlos Francisco Mojica a través de las jornadas culturales logró diluir las fronteras invisibles que separaban la población; los continuos acercamientos con los líderes de los bandos en disputa y la generación de empleos dignos que el gobernador de turno, Óscar Martínez Salazar (1974-1975) ofreció a los milicianos de la confrontación, dándoles empleo digno y permanente con una remuneración atractiva para el momento, permitió apaciguar la violencia estructural y frenar de tajo la violencia directa.<sup>236</sup> Este proceso de paz afectó directamente a Barichara, ya que tenía actores comunes que determinaron cesar o reducir, sus actividades bélicas.



Integrantes de EAC urbanas: Full Producciones (Comuna 13) y Ojo al Sancocho (Ciudad Bolívar), 2025.

La violencia entre seres humanos se fue apaciguando, pero la desbordaron contra los ecosistemas. Los bosques primigenios que sobrevivieron a la agricultura fueron derribados tras el auge del cultivo del frijol, que trajo una bonanza en la década del 80 y primeros años del 90. Empezando el siglo XXI, con la arremetida del neoliberalismo, los tratados de libre comercio y el cambio climático, emergió una crisis en el campo como modo de supervivencia económica, la migración rural hacia las ciudades continuó, mientras que llegaban a Barichara diferentes personas atraídas por su belleza arquitectónica, su clima y la tranquilidad que se había instaurado. Iniciado el siglo XXI con el auge del turismo, Barichara ha virado su economía principalmente a este renglón, mientras cientos de foráneos se asientan, continúa la migración de sus habitantes.

En Boyacá, la provincia del Alto Ricaurte la conforman siete municipios boyacenses entre los cuales está Villa de Leyva. Contempla tres ecosistemas: el páramo, el bosque andino y alto andino y el enclave seco alto andino. Es un territorio que alberga el macizo de Iguaque, lugar que según la cultura Muisca dio origen a la humanidad. En medio de esas montañas nacen varias lagunas y arroyos que son la fuente hídrica de la región. En el valle de Saquencipá, como lo señala Rojas:

Hay afloramientos, terciario (hace 65 millones de años) y cretácico (hace 145 millones de años), enmarcados en las eras Cenozoica y Mesozoica; así mismo pinturas rupestres de la cultura muisca, observatorio astronómico prehispánico fósiles y evidencias de los períodos Cuaternario (hace 1.6 millones de años).<sup>237</sup>

Debido a la cercanía con Tunja, Villa de Leyva fue concebida por los conquistadores españoles como un lugar para el ocio, inicialmente para los milicianos, posteriormente para los encomenderos.<sup>238</sup>

Villa de Leyva es monumento nacional y pueblo patrimonio de Colombia. Fue fundada el 12 de junio de 1572 y declarada monumento nacional por el decreto 3641 del 17 de diciembre de 1954, firmado por el dictador Gustavo Rojas Pinilla. Durante su mandato se construyó la carretera que actualmente la conduce a Tunja. Su cercanía con la capital nacional y departamental le ha permitido establecer una economía basada en el turismo. Desde finales de los años 80 la demanda por tierras y casas ha sido desbordada. Muchos pobladores raizales vendieron sus propiedades y se desplazaron a municipios cercanos o a su periferia; en otras oportunidades terminaron siendo los mayordomos de lo que anteriormente eran dueños. El comercio y los servicios han concentrado el mayor uso del suelo del centro histórico de Villa de Leyva por el desarrollo del turismo, propiciando un desarrollo económico que ha generado migraciones motivadas por el fenómeno turístico, ya que se ha creado un mercado laboral a partir de la edificación de viviendas, mantenimiento de las mismas y operación turística.<sup>239</sup>

Este territorio, al igual que Barichara, aunque no han padecido la violencia directa del conflicto armado actual, son pueblos receptores de comunidades desplazadas y de la inmigración venezolana.

## 2.1.4. Territorio urbano

### 2.1.4.1. Localidad 19, Ciudad Bolívar, D.C. Bogotá

El conflicto armado en Colombia se ha extendido en el tiempo y el espacio, ha agregado actores y sigue sumando víctimas a los millones de desplazados internos que han encontrado en las periferias de las grandes ciudades un refugio frecuentemente hostil. Han tenido que surgir, en su gran mayoría, sin la atención ni el respaldo estatal y en ocasiones (no pocas) han sobrevivido a pesar de las acciones gubernamentales.<sup>240</sup>

Según Cuervo:

En el caso de Bogotá, la ciudad históricamente ha sido receptora de personas provenientes de todos los puntos geográficos de Colombia, por ello, el carácter masivo de las migraciones acaecidas desde mediados del siglo pasado y la fragilidad de las instituciones existentes en la época impidieron que se efectuara una planificación urbana adecuada para garantizar a los recién llegados servicios públicos básicos y condiciones de vida dignas. En este contexto, los desplazados se asentaron en terrenos baldíos o en lotes privados ubicados a las afueras de la ciudad, en las zonas periféricas. Así fue la configuración del territorio de Ciudad Bolívar que, posteriormente, en 1993 fue declarado como localidad con el Decreto Ley 1421.<sup>241</sup>

García explica que

El proceso de industrialización y el cambio de modelo agroexportador atrajo a los habitantes rurales hacia las urbes con la esperanza de progreso, pero la constitución del sector industrial no logró captar la creciente mano de obra disponible, razón por la que gran número de hombres y mujeres se vincularon a actividades económicas informales o a sectores no productivos.<sup>242</sup>



Tejido de Comunicación de la ACIN, Cauca.

Herrera y Chaustre afirman que en los años 50 los primeros habitantes que se instalaron fueron los obreros de ladrilleras; luego se sumaron campesinos que llegaban expulsados de sus territorios por la creciente violencia partidista. Posteriormente, el campesinado que arribó fue el que expulsaron los diversos grupos guerrilleros, el narcotráfico, el paramilitarismo y las fuerzas armadas del Estado.<sup>243</sup>

En los años 90, esquivando las directrices de la nueva Constitución Política Colombiana, los gobiernos de turno orientaron la economía al neoliberalismo, desentendiéndose aún más de garantizar los derechos fundamentales y satisfacer las necesidades básicas de la población. Fuertes conflictos empezaron a surgir a causa del abandono y la violencia estructural, a lo que se sumaron el incremento de la guerra en diferentes partes del país y catástrofes naturales. Los inmigrantes de las frías laderas de Ciudad Bolívar, mientras anhelaban el retorno a sus tierras vieron

crecer a sus hijos entre la precariedad y la austeridad, jóvenes sobre los cuales “recae el peso de la estigmatización por parte de otros sectores de la sociedad, relacionándolos directamente con la violencia o el crimen y hostigándoles a permanecer en un ciclo de segregación y falta de oportunidades”.<sup>244</sup>

Ciudad Bolívar se construyó a mano, sin maquinaria.<sup>245</sup> Los terrenos fueron divididos en pequeños lotes que (en su mayoría) se negociaban sin licencias. Las casas se construyen sin tener servicios públicos fundamentales, en ocasiones en lugares peligrosamente erosionados. Gran parte de las casas se hicieron con trabajo colaborativo; varias familias compraban el lote, lo dividían, conjuntamente construían todas las casas, posteriormente las sorteaban. La solidaridad y la fraternidad entre las familias edificaron gran parte de la localidad.

## **2.1.5. Región pacífica**

### **2.1.5.1. El Cauca indígena**

El departamento del Cauca entreteje territorios dispares, ricos y biodiversos, pisos térmicos que inician en el litoral pacífico y trepan hasta las copas nevadas andinas, en cuyos senos convergen dos cordilleras que albergan la Estrella Fluvial de Colombia, matriz de los vastos y emblemáticos ríos Magdalena, Cauca y Caquetá. Es un territorio absolutamente rico en recursos naturales e históricamente acechado por intereses extractivistas.

“La historia de las comunidades indígenas del país está ligada a los avatares de la lucha por su territorio”<sup>246</sup> y por su autonomía cultural. En el Cauca palpitan conflictos centenarios que han convertido la resistencia de las comunidades originarias en un rasgo característico del departamento.

La pluma de Pedro Cieza de León describió cómo el pueblo Nasa contuvo las legiones españolas a mediados del siglo XVI en Tierradentro, territorio que acogió a las comunidades que se sumaron a las filas guerreras y a quienes huyeron del yugo esclavista. Popayán, fundada en 1537, se consolidó como epicentro del poder colonial, era la capital de una provincia homónima desmesurada, "durante los siglos XVII y XVIII fue la más extensa de las divisiones administrativas de la corona española en el territorio que hoy es Colombia",<sup>247</sup> abarcaba desde la costa Pacífica hasta las fronteras con Brasil.

Debido a la resistencia de los pueblos originarios, desde el siglo XVII, los españoles compraron masivamente africanos esclavizados en Cartagena, personas que trabajaron extenuadamente en minas y haciendas, siendo el motor de la economía de la élite payanesa, que construyó inmensas fortunas. Según Leal<sup>248</sup> para 1620, ya extraían oro en Caloto, al norte del Cauca. La élite payanesa extendió su dominio económico hasta el Chocó, donde a principios del siglo XVIII poseían una parte significativa de los esclavos de la región. Las ganancias obtenidas de la minería en el pacífico eran invertidas en las haciendas de los Andes, consolidando un ciclo de extracción de riqueza que amplió las brechas económicas y sociales.

Las comunidades africanas también crearon mecanismos de resistencia. Las personas que lograban escapar de minas y haciendas, conocidos como cimarrones, se salvaguardaron entre la selva y crearon palenques, símbolos de la resistencia negra y desafío constante para los españoles. En la región del Patía, por ejemplo, hubo un palenque que acuñó su nombre en la historia: la "Casa del Castigo", desde allí pudieron establecer una comunidad capaz de repeler los acechos de los esclavistas europeos y brindar protección a quienes optaron por buscar la libertad.

La aparición de los resguardos que, en parte se le atribuyen al mítico cacique Nasa Juan Tama de la Estrella, permitieron que la Corona española otorgara a las comunidades originarias títulos escritos sobre sus territorios. El resguardo, según Sánchez<sup>249</sup> se convirtió en un mecanismo fundamental para defender sus derechos, consolidar el territorio y mantener su autonomía política durante la Colonia, paradójicamente, una vez lograda la independencia, la República restringió su autonomía y su dominio territorial, lo que condujo a que muchas personas abandonaran los resguardos y terminaran trabajando en las grandes haciendas.

La abolición de la esclavitud en 1851, no resolvió de facto la explotación, aunque estas personas fueron liberadas no recibieron compensaciones ni tierras, quedando a la deriva; las élites vieron sus minas y plantaciones abandonadas, por lo cual implementaron el terraje, un mecanismo feudal que sometió durante décadas a comunidades indígenas, afrodescendiente y campesina a un trabajo abrupto que terminó siendo una sucesión de la esclavitud. A principios del siglo XX sumaron mano de obra a sus haciendas bajo la figura del jornal, de este modo pudieron perpetuarse a través del control de la tierra, garantizando la servidumbre de las poblaciones.

Con la división del Gran Cauca en la primera década del siglo XX, la élite concentró sus esfuerzos en explotar el territorio que aún controlaba, lo cual generó una represión a mayor escala, logrando controlar la región de Tierradentro, que había resistido durante siglos, allí fundaron el municipio de Páez en 1907 y bautizaron su cabecera municipal en honor al símbolo del colonialismo local: Belalcázar. La resistencia no se hizo esperar, una década después surgió otra figura emblemática que luchó contra el terraje: Manuel Quintín Lame, indígena nasa que encabezó un levantamiento popular, La Quintinada que, aunque se disolvió luego de una represión armada y judicial, tuvo una fuerte incidencia en la concreción de movimientos políticos.

Tierradentro no sólo acunó la resistencia indígena del norte del Cauca, también vio nacer en la década de 1960 movimientos guerrilleros, algunos activos actualmente, que rondan sus montañas. A finales de los años 60, la concentración de tierras en manos de las élites seguía creciendo, y el territorio indígena del norte del Cauca había perdido casi todo lo que les había sido titulado durante la Colonia. En 1967, la creación de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC), iniciativa estatal para desarrollar la reforma agraria y, a la vez, capitalizar políticamente la relación con los campesinos, fue vista con recelo por varias comunidades, considerándola una herramienta del Partido Liberal. Esto llevó a la formación de dos facciones: una oficial y otra disidente conocida como la "línea Sincelejo", a la que se adhirió mayoritariamente el campesinado caucano.

Aunque la ANUC integraba al campesinado, a las comunidades originarias y afro, los líderes indígenas dedujeron que su visión de mundo, sus intereses y demandas no las concebía cabalmente la categoría de "campesino". La fundación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en 1971, fue la respuesta a este vacío, hoy es un ejemplo organizativo para las comunidades indígenas.

El CRIC nació con una plataforma política centrada en tres principios fundamentales: Unidad, Tierra y Cultura. Sus objetivos eran claros: recuperar la tierra de los resguardos, fortalecer los cabildos y abolir definitivamente el terraje. En 1974 el CRIC ya había recuperado 10.000 hectáreas, a pesar de la represión estatal y de los ejércitos privados de las élites conocidos como "los pájaros", primeros brotes del paramilitarismo que, posteriormente, azotó sin medida gran parte del país.

La mayoría de movimientos insurgentes que se consolidaron en la segunda mitad del siglo XX en Colombia han hecho presencia en el Cauca. Los años 70 y 80 fueron coyunturales para

detonar la confrontación armada. La aparición del narcotráfico incrementó la capacidad militar de los grupos armados y su poderío se impuso en diferentes zonas, en las cuales cada uno estableció su fortín militar. La guerra por el control del territorio fue cambiando de banderas pero no de intensidad, de defender ideologías políticas viró a la generación y protección de economías basadas en la producción y tráfico de estupefacientes y en la minería.

A pesar de la represión y amenaza continua por parte de los grupos armados legales e ilegales, el CRIC persistió. A finales del siglo XX, logró recuperar entre 70.000 y 80.000 hectáreas, casi todo el territorio perdido en los cien años anteriores, y el sistema del terraje fue prácticamente abolido en el Cauca<sup>250</sup> pero la guerra se ha anclado en el territorio, facilitando una explotación desmesurada. Los procesos de paz que han desmovilizado grupos armados han sido incapaces de transformar la realidad para estas comunidades que durante décadas han vivido bajo el flagelo de la guerra. Si bien, durante los años previos a que se consolidara el proceso de paz con las FARC se pudo vislumbrar el fin de la violencia, una vez lograda la desmovilización, el Estado colombiano no logró ocupar los vacíos de poder dejados por esta guerrilla, la más antigua del planeta, y rápidamente nuevos y antiguos actores armados llegaron a disputar el territorio. La paz en el Cauca fue una brisa efímera. Las FARC trasmutaron a Disidencias, los grupos paramilitares a los Rastrojos, el EPL a los Pelusos, el ELN se fortaleció y extendió, la guerra entre narcotraficantes se intensificó y la violencia se diseminó por el departamento. Hoy en medio de una política militar contra los carteles del narcotráfico asentados en el municipio de Argelia y en el corregimiento del plateado, asistimos a unos procesos de confrontación de insurgencias que permanecen en luchas contra el estado, sin que sean claras las perspectivas de resolución del conflicto por el largo vacío y abandono del estado hacia las comunidades en sus desafíos sociales.

El movimiento indígena caucano ha librado fuertes batallas desde la conquista española, su lucha de larga data lo llevó a trazar una estrategia híbrida que combina la movilización territorial, el litigio jurídico y la creación de instituciones propias, como sistemas de educación y salud propios, justicia propia, las mingas de resistencia, la Guardia Indígena, institución de seguridad comunitaria que cumple funciones de protección, control social y mediación frente a la violencia y la penetración de actores armados y economías ilegales. Por otro lado, se crearon nuevas organizaciones adscritas al CRIC, como la Cxhab Wala Kiwe ó Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca y el Cauca (ACIN), que emergió en 1994 para aportar a la defensa del territorio y en este propósito creó El Tejido de Comunicación y las Tulpas de Comunicación, propuestas que se proponen generar comunicación propia.

### **2.1.5.2. Distrito de Aguablanca, Cali. Valle del Cauca**

En el pacífico colombiano, que abarca los departamentos de Cauca, Chocó, Nariño y Valle del Cauca, se concentra la mayor parte de la población afrodescendiente del país. Desde la época colonial, esta región se caracterizó por una débil presencia del Estado, lo que permitió que las comunidades negras sobrevivieran de manera autónoma en aldeas y palenques, donde construyeron formas de organización basadas en la propiedad colectiva de la tierra y conservaron tradiciones de origen africano entrelazadas con prácticas católicas fruto del intercambio cultural de los procesos de colonización.

Con el tiempo, la población afrodescendiente del pacífico colombiano fue incorporada a la explotación aurífera y empleada como mano de obra barata en la construcción y en las haciendas azucareras durante las épocas de cosecha. En las últimas déca-

das, sin embargo, la explotación desmedida de los recursos naturales —en particular la expansión de la palma africana, la minería y el narcotráfico—, sumada a la violencia ejercida por los grupos armados y a la falta de reconocimiento estatal de las realidades locales, han provocado el desplazamiento forzado de miles de familias hacia las principales ciudades del país.

Desde mediados del siglo XX, y con mayor intensidad a partir de la década de 1980, la ciudad de Cali experimentó un marcado crecimiento urbano, impulsado tanto por la llegada de personas desplazadas forzosamente del pacífico colombiano y de otras regiones del sur del país, como por ciertos avances en los sectores económico e industrial. Una parte considerable de esta población se estableció en los terrenos que hoy conforman el Distrito de Aguablanca, en el oriente de la ciudad, integrado por las comunas 13, 14, 15 y 21.



Estudiante de la Escuela Audiovisual Infantil, Belén de los Andaquíes.



Rodando, Colectivo de Medios Alternativos de Jóvenes del Distrito de Aguablanca (MEJODA).

En sus orígenes, las tierras de Aguablanca pertenecieron a haciendas y extensos cultivos de los grandes terratenientes de la élite caleña, dedicadas a la producción agropecuaria y al esparcimiento de sus familias (Óscar Iván Acero Gómez). Posteriormente, distintos procesos de ocupación de las tierras dieron lugar al nacimiento de asentamientos y barrios populares, integrados en su mayoría por familias afrodescendientes de escasos recursos. Estas comunidades, a través de prácticas de autogestión y en ausencia de políticas de planificación urbana, impulsaron en gran medida el desarrollo de la infraestructura local (Carlos Andrés Arana-Castañeda).

En la actualidad, el distrito de Aguablanca enfrenta una compleja combinación de problemáticas sociales, económicas y urbanas. Entre las más graves se encuentran la violencia persistente asociada a pandillas, narcotráfico y homicidios; altos niveles de pobreza, desempleo e informalidad laboral; carencias en

infraestructura, servicios básicos, educación y salud; así como el impacto del desplazamiento forzado y la falta de titulación de tierras. A esto se suma la débil presencia estatal, la ausencia de planificación urbana, la estigmatización de sus comunidades — en su mayoría afrodescendientes— y la discriminación estructural que limita sus oportunidades de desarrollo, profundizando así la exclusión y la vulnerabilidad social.

Pese a las adversidades, este sector es la cuna de MEJODA, un colectivo que, a través de un modelo autosostenible, produce, promueve y difunde cine comunitario, con el objetivo de visibilizar distintas miradas sobre el Distrito de Aguablanca y fomentar acciones orientadas a la resolución de conflictos.

## **2.1.6. Amazonia**

### **2.1.6.1. Caquetá**

El Caquetá está marcado por una historia de migración, violencia y construcción social, cultural y económica compleja. Era un territorio indígena, poblado desde hace al menos 12.600 años.<sup>251</sup> La explotación de caucho, quina, maderas y pieles a finales del siglo XIX e inicios del XX produjo la primera migración,<sup>252</sup> sin asentamientos foráneos permanentes. La guerra contra el Perú trajo en 1932-1933 una segunda ola migratoria<sup>253</sup> y construcción de infraestructura vial que favoreció asentamientos permanentes, en el piedemonte de la cordillera Oriental y luego, el desplazamiento que produjo la violencia partidista entre los años 40 y 60 causó una tercera, triplicando el número de habitantes.<sup>254</sup> Fueron tiempos de colonización agrícola y ganadera auspiciada por el Estado para distensionar el conflicto por la tierra en el interior del país.<sup>255</sup> Entre 1979 y 1981 vivieron el boom de la coca. Según los autores Jaramillo, Mora y Cubides, estas últimas familias que llegaron buscaban algo diferente: mientras que el colono de los

años 60 llegó al Caquetá “para quedarse”, los nuevos colonos llegaron para lucrarse o sobrevivir.

La guerrilla del M-19 tuvo presencia en Belén de los Andaquíes a finales de la década de 1970. Después de que este grupo hiciera dejación de las armas y se incorporara a la vida civil, las FARC ocuparon la zona. Terminando el siglo XX y comenzando el XXI, la arremetida paramilitar que venía padeciendo Colombia desde los años 80 llegó a su cúspide; por otro lado, el poderío militar de las FARC parecía incontenible. Belén de los Andaquíes tenía en sus entrañas frentes poderosos, y como reacción, los paramilitares del Bloque Central Bolívar, con el apoyo de fuerzas militares oficiales, instauraron la escuela de muerte y terror en Puerto Torres, zona rural del municipio, usando como locación para su sevicia la casa cural y la escuela del pequeño poblado.<sup>256</sup>

Mientras este territorio era disputado militarmente, Alirio González, el fundador de la Escuela Audiovisual Infantil (EAI) gestionaba los recursos, equipos y permisos necesarios para crear una emisora. El 21 de abril de 1996 salió al aire Radio Andaquí. “Alas para tu voz” es el lema de este espacio comunitario, preámbulo de la EAI.<sup>257</sup>

Si comparamos porcentualmente con el número de habitantes, Caquetá es uno de los departamentos que más víctimas del conflicto armado tiene en el país. Hizo parte de la zona de distensión durante el proceso de paz fallido, cuando el expresidente Andrés Pastrana, quien convirtió la base militar de Tres Esquinas (ubicada sobre el río Orteguzaza a dos kilómetros del casco urbano de Solano) en una de las más dotadas militarmente en América Latina.

Además del conflicto armado, esta región, en lo que refiere al clima y el medio ambiente, se ve afectada por lo que en los últimos años (Cumbre de Río de Janeiro, 1992) la comunidad internacional y la dirigencia política nacional han reconocido —como

lo destacó la comunidad científica al menos desde 1968—<sup>258</sup> que la tala del bosque primario en la Amazonia conduce de forma inexorable a elevar de forma permanente la temperatura del planeta en más de 1.5 grados Celsius, con lo cual se derretirán los casquetes polares elevando el nivel de los mares. Más aún, dado que la selva de la Amazonia produce un efecto físico de atracción hacia el continente de los ríos voladores que surcan el Atlántico, ese fenómeno que irriga los Andes y el sur del continente, la tala de la Amazonia conduciría a la desaparición de ese prodigioso fenómeno que mantiene los ciclos hídricos y alimenta la inmensa biodiversidad de la Amazonia.<sup>259</sup>

La población de Belén de los Andaquíes se ha distinguido, desde los años 80 del siglo pasado por presentar el mayor número de acciones colectivas, tanto en la población campesina como en la urbana, en favor de la protección de las cuencas y los ecosistemas estratégicos regionales. En 2013 fue reconocido como “Municipio verde, protector del agua”. El Parque Municipal Natural Andaquí fue declarado como Otras Medidas Efectivas de Conservación (OMEC) y Protector de Especies Endémicas, entre otros reconocimientos. Todo esto ha sido favorecido por la acción educativa y formativa cumplida por organizaciones públicas y de la sociedad civil, como Radio Andaquí y la Escuela Audiovisual Infantil.

Antes de sembrar una escuela audiovisual comunitaria necesitamos detenernos a escuchar lo que la tierra, las personas y las historias guardadas en su seno nos dicen. No se trata de imponer una mirada externa, sino de reconocer que cada territorio habla con sus lenguajes propios: los ríos, los caminos, sus animales, los símbolos y signos de los fenómenos telúricos, las heridas de la colonización y sus formas contemporáneas como la gentrificación, y las luchas que han defendido la dignidad de sus pueblos. Se trata de acercarse con respeto a lo que ya existe desde mucho antes que nosotros. La Escuela Audiovisual Comunitaria es parte

de un tejido que la precede y le da sentido. Sólo al comprender dónde estamos y qué voces habitamos la tierra, podemos abrir espacio para que la imagen, el sonido y la palabra se conviertan en herramientas de creación y emancipación. Fundar una escuela audiovisual comunitaria implica pedir permisos a la tierra, caminarla con respeto, y escuchar, aquello que no tiene palabras, y quiere salir a la superficie, muchas veces el oficio es transformar la herida en creación y belleza, narrativas de dignidad.



## TERCERA PARTE

**¿Cómo se siembra y se cuida una Escuela Audiovisual Comunitaria?**



**SEMBRAR** de manera limpia, sin venenos o deforestación, es un oficio familiar a pequeña escala, en donde se aprende a cuidar la vida, el oficio consiste en observar y actuar. En el primer movimiento, que es de mucha quietud, se reconoce qué necesita el suelo, qué necesita la tierra para sostener la semilla, y cómo aquello que se pone, que en esencia son otras formas de vida: microcultivos, microorganismos, plantas que por sus relaciones aportan minerales, implica una intervención consciente para cuidar y propiciar la colaboración entre especies, para que la semilla ingrese al ecosistema, y sea parte del movimiento que regenera en abundancia.

En esta parte del libro encontrarán las observaciones y las maneras de actuar para cuidar una EAC, que se han encontrado a lo largo de tres décadas. ¿Quieren sembrar una EAC y saber cómo cuidarla? Les presentamos el paso a paso. ¿Están estancados en un proceso colectivo y comunitario? Aquí encontrarán pistas para darle la vuelta de tuerca a los problemas. ¿No saben qué camino tomar para transformar aquello con lo que no quieren cargar más? Aquí encontrarán inspiración de otras personas y organizaciones que han sabido soltar, transformar, y continuar.

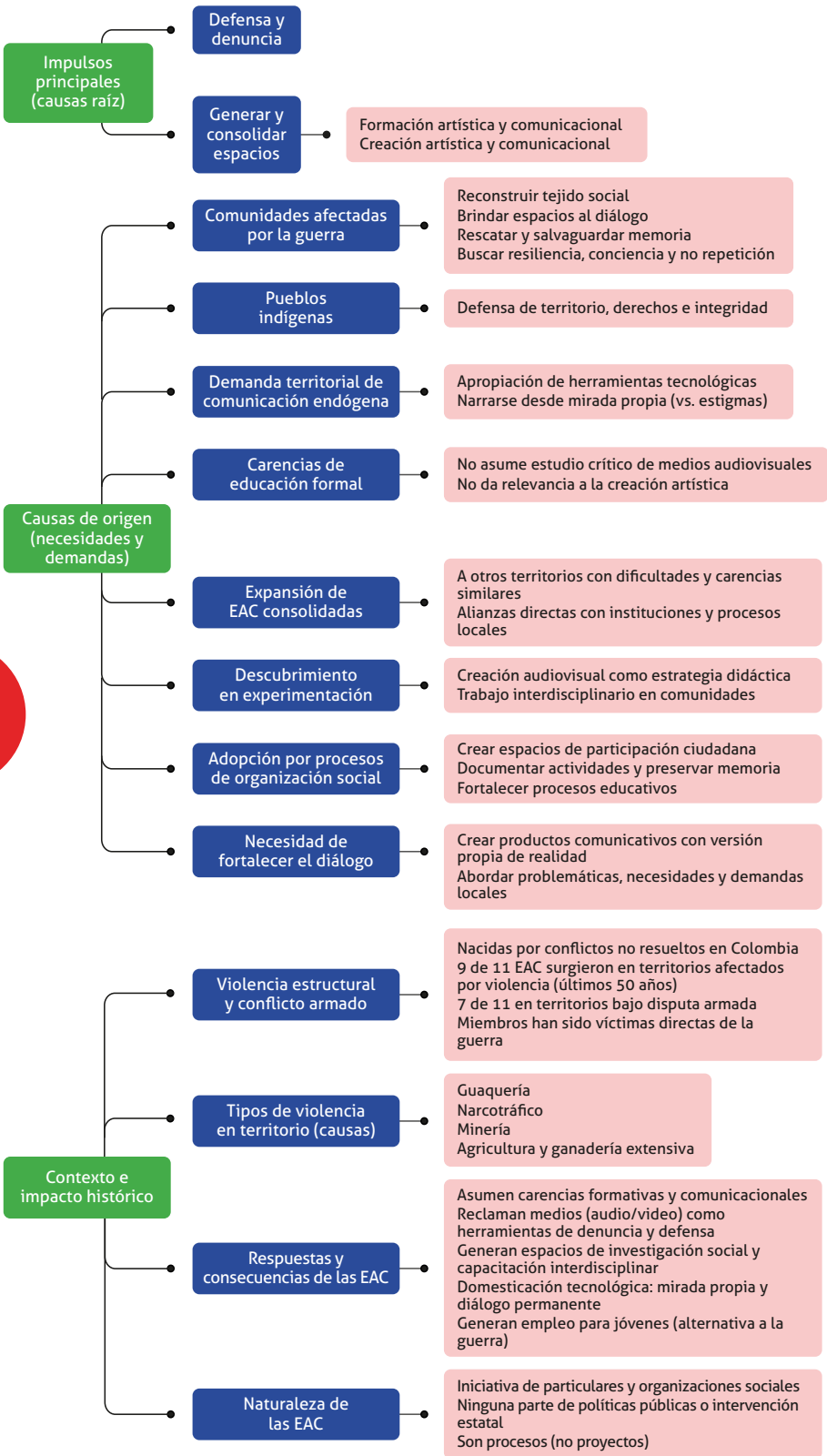
Esta parte está llena de experiencias de escuelas que han estado en medio de grandes conflictos, y que a partir de un gran tejido colaborativo son cultivos de narrativas propias, comunicación alternativa, soberanía audiovisual y agendas creativas con la escucha puesta en sus territorios: el origen; las derivaciones educativas; la puesta en marcha; los actores involucrados: fundadores-creadores, acompañantes y facilitadores; la sostenibilidad; los propósitos comunitarios; las

plataformas propias y apropiadas; los distintos reconocimientos; las dificultades; los resultados; y las consecuencias de las EAC son el resultado de observar y actuar. Anímense a salir de los monocultivos audiovisuales, y por curiosidad creativa o ejercicio político, exploren la voz propia a través del diálogo que puede brindar esta parte del libro, donde además encontrarán mapas mentales que pueden brindarles detalles del campo a sembrar.

3.1.

**Origen ¿Y... cuáles son las causas por las que nacen las EAC?**

# Origen de las EAC en Colombia



## Impulsos principales (causas raíz)

Defensa y denuncia

Generar y consolidar espacios

Formación artística y comunicacional  
Creación artística y comunicacional

## Causas de origen (necesidades y demandas)

Comunidades afectadas por la guerra

Reconstruir tejido social  
Brindar espacios al diálogo  
Rescatar y salvaguardar memoria  
Buscar resiliencia, conciencia y no repetición

Pueblos indígenas

Defensa de territorio, derechos e integridad

Demanda territorial de comunicación endógena

Apropiación de herramientas tecnológicas  
Narrarse desde mirada propia (vs. estigmas)

Carencias de educación formal

No asume estudio crítico de medios audiovisuales  
No da relevancia a la creación artística

## Contexto e impacto histórico

Expansión de EAC consolidadas

A otros territorios con dificultades y carencias similares  
Alianzas directas con instituciones y procesos locales

Descubrimiento en experimentación

Creación audiovisual como estrategia didáctica  
Trabajo interdisciplinario en comunidades

Adopción por procesos de organización social

Crear espacios de participación ciudadana  
Documentar actividades y preservar memoria  
Fortalecer procesos educativos

Necesidad de fortalecer el diálogo

Crear productos comunicativos con versión propia de realidad  
Abordar problemáticas, necesidades y demandas locales

Violencia estructural y conflicto armado

Nacidas por conflictos no resueltos en Colombia  
9 de 11 EAC surgieron en territorios afectados por violencia (últimos 50 años)  
7 de 11 en territorios bajo disputa armada  
Miembros han sido víctimas directas de la guerra

Tipos de violencia en territorio (causas)

Guaquería  
Narcotráfico  
Minería  
Agricultura y ganadería extensiva

Respuestas y consecuencias de las EAC

Asumen carencias formativas y comunicacionales  
Reclaman medios (audio/video) como herramientas de denuncia y defensa  
Generan espacios de investigación social y capacitación interdisciplinar  
Domesticación tecnológica: mirada propia y diálogo permanente  
Generan empleo para jóvenes (alternativa a la guerra)

Naturaleza de las EAC

Iniciativa de particulares y organizaciones sociales  
Ninguna parte de políticas públicas o intervención estatal  
Son procesos (no proyectos)

### **3.1. Origen ¿Y... cuáles son las causas por las que nacen las EAC?**

Revelar las causas del nacimiento, el impulso que hace emerger el proceso, permite guardar memoria para mejorar las formas de sembrar y cuidar. Reconocer por qué, cuándo y cómo surgen estas EAC, es un aporte hacia la comprensión sobre la manera de hacer y transformar la educomunicación, las artes, las relaciones sociales en las comunidades contemporáneas, que, siendo campesinas, urbanas, negras o indígenas viven en un mundo multicultural que tensiona de manera permanente sus relaciones internas y externas y por ello, su pensamiento y sus prácticas comunitarias. De los procesos aquí abordados, el más antiguo surgió en 1994 y el más reciente en 2016. Se señalan aquí las principales causas que los originan.

Podemos vislumbrar el origen de la EAC en Colombia a través dos impulsos:

- a. Defensa y denuncia.
- b. Generar y consolidar espacios de formación y creación artística y comunicacional.

Las causas de que personas u organizaciones agencien estos nacimientos se pueden entender porque:

- Las comunidades afectadas por la guerra necesitan reconstruir el tejido social, brindar espacios al diálogo, establecer mecanismos de expresión, rescatar y salvaguardar su memoria, auscultar las razones que las han sumergido en el dolor buscando resiliencia, consciencia y la no repetición de la barbarie.
- Los pueblos indígenas necesitan crear escenarios y plataformas pertinentes y contundentes para la

defensa de su territorio, de sus derechos y de su integridad física y cultural.

- Surge una demanda territorial para emprender procesos de comunicación endógenos, apropiándonos de herramientas tecnológicas que nos permitan hablar en primera persona sobre nuestra realidad.
- La educación formal no asume el estudio de los medios audiovisuales desde una perspectiva crítica y no le da relevancia a la creación artística.
- Las EAC consolidadas tienen la capacidad de expandirse a otros territorios que presentan las mismas dificultades, demandas y carencias que las llevaron a originar su proceso educomunicativo. Crean alianzas directas con instituciones educativas, organizaciones y procesos locales para compartir sus hallazgos, metodologías y proyectos.
- Procesos de experimentación artística y pedagógica descubren que la creación audiovisual contiene en sí misma una estrategia didáctica que les permite trabajar interdisciplinariamente en sus comunidades.
- Procesos de organización social adoptan iniciativas de educomunicadores y realizadores audiovisuales para crear espacios de participación ciudadana, documentar sus actividades, preservar la memoria, crear material que evidencie sus demandas y fortalecer procesos educativos en las comunidades.
- Equipos de realizadores en video participativo trabajan en territorios heterogéneos, extensos y urbanos, evidenciando la necesidad de una comunicación alternativa para narrarse desde una mirada propia, superando los estigmas sociales de los medios de comunicación masiva.
- En el origen, prevalece la necesidad de incentivar o fortalecer los espacios de diálogo, de crear

productos comunicativos que ofrezcan una versión propia sobre su realidad, que aborde desde su perspectiva las problemáticas, necesidades y demandas locales.

Los fundadores de las EAC asumimos los medios audiovisuales como herramienta para las artes, la comunicación y la educación. Cuando las comunidades desarrollan estas experiencias construyen espacios de encuentro comunitario en donde existe una mirada propia a través de la domesticación tecnológica, que en territorios en conflicto genera posibilidades de interpretación de sí mismos, hacia adentro y hacia afuera, alimentando un diálogo permanente en diversas direcciones, llevando a la acción a quienes estamos involucrados en el proceso como investigadores, creadores, formadores, educandos, facilitadores, acompañantes (personas e instituciones) y públicos.

Las EAC, sin excepción, se han generado por la iniciativa de particulares y de organizaciones sociales, ninguna ha partido de políticas públicas o de la intervención estatal. Las EAC son procesos (no proyectos) y han asumido las carencias y necesidades a nivel formativo y comunicacional en varios territorios, reclamando los medios audiovisuales y radiales como herramientas de denuncia y defensa de los derechos humanos, la biodiversidad y los intereses comunitarios, convirtiéndose a la vez, en espacios para la investigación social y la capacitación interdisciplinar.

Nueve de las once EAC han emergido en territorios afectados por la violencia en los últimos cincuenta años. Siete de las once experiencias pertenecen a territorios que continúan bajo la disputa de grupos armados. Decenas de integrantes de diferentes EAC han sido víctimas directas de la guerra.

La mayoría de las EAC operan en territorios que han padecido (y padecen) diferentes tipos de violencia: la gvaquería, el narcotráfico, la minería, la agricultura y la ganadería extensiva,

han sido principalmente las actividades que han generado y solventado la violencia directa en los territorios indígenas. Los diferentes intentos de reforma agraria (Ley 200 de 1936, Ley 100 de 1944, Ley 135 de 1961, Ley 1 de 1968; Ley 4 de 1973, Ley 35 de 1982, entre otras) han sido incapaces de resolver los problemas estructurales económicos y políticos, permitiendo el aumento de las brechas sociales y prolongando los conflictos que han evolucionado y se han extendido e instaurado en la ruralidad colombiana, provocando éxodos continuos y vigentes del campesinado que huye de la barbarie y termina en las periferias de las grandes ciudades.

Algunos territorios que han tenido incidencia de organización social han evitado la instauración y propagación de grupos armados, planteando agendas alternativas a la violencia directa. Las EAC son una consecuencia y una resonancia de esta dinámica social, han posibilitado que las comunidades se formen en áreas relativas a la comunicación, el arte y la educación. Han generado horizontes y opciones de empleo a decenas de jóvenes, en lugares donde la guerra se ofrece como la principal opción laboral, del mismo modo, han ayudado a develar las causas del conflicto.



Escuela de Comunicaciones del Pueblo Wayuu

# 3.2.

## **Derivaciones educativas**

# Derivaciones educativas

## Subcategorías

Principios educativos

Relaciones humanas

Interdisciplinariedad

## Se conforma de

- El puente intergeneracional
- La memoria colectiva
- Tierra y territorio
- Apropiación cultural
- Narrativas propias
- Soberanía audiovisual
- Domesticación de la tecnología
- Educación crítica

- Respeto
- Confianza
- Responsabilidad
- Autonomía
- Diferencia
- Afecto
- Alegría
- Horizontalidad
- La palabra mediadora en la resolución de conflictos
- Amistad

- Comunicación
- Educación
- Artes
- Cultura popular
- Infancia
- Comunidad
- Política
- Ancestralidad
- Memoria

## 3.2. Derivaciones educativas

Este concepto está compuesto por tres cultivos que dan cuenta de diferentes propósitos y hallazgos surgidos de la práctica pedagógica de las EAC, y no pueden faltar como nutrientes del proceso: principios educativos, relaciones humanas e interdisciplinariedad.

### 3.2.1. Principios educativos

El cultivo de los principios educativos es la suma conceptual de prácticas ancestrales y contemporáneas que, puestas en el espacio de la cultura, la comunicación y la educación, generan perspectivas desde el interior de la comunidad. Aborda el para qué de las EAC, y agrupa ocho principios que contemplan lo que no se negocia, lo que no puede faltar para el cuidado y la nutrición:

- El puente intergeneracional
- La memoria colectiva
- Tierra y territorio
- Apropiación cultural
- Soberanía audiovisual
- Narrativas propias
- Domesticación de la tecnología
- Educación crítica

Las EAC establecen un **punto intergeneracional** donde los niños y jóvenes recurren a las personas adultas y adultas mayores de las comunidades para indagar sobre conceptos, historias, eventos y demás circunstancias que consideren pertinentes para sus proyectos creativos. Las personas adultas y adultas mayores aparecen frecuentemente en los resultados audiovisuales y radiales, suelen ser los protagonistas o las fuentes principales

de las pesquisas. Bajo este principio se teje la memoria colectiva, porque el trabajo intergeneracional mantiene un hilo entre abuelos, padres e hijos a través de la oralidad. En los más jóvenes es valioso ya que encuentran respuestas y narraciones sobre el territorio que habitan y las circunstancias que afrontan en su cotidianeidad.

La **memoria colectiva** es una fuente recurrente para las EAC y a la vez un cimiento de su quehacer. En ella encuentran formas actuales y funcionales de interrelacionarse, caminos propios para convivir y compartir los procesos creativos y pedagógicos propuestos. "Mientras la historia, para Halbwachs, tiene como objetivo el pasado, la memoria colectiva se orienta, en cambio, hacia las necesidades e intereses del grupo en el presente y actual, por consiguiente, de manera fuertemente selectiva y reconstructiva".<sup>260</sup>

La memoria colectiva como principio crea la tensión entre lo que es propio del territorio, aquello que es su cultura local y, lo que proviene de la globalidad, que le es ajeno pero que se impone a través de diversos caminos, entre ellos, los medios de comunicación. Esta tensión provoca hallazgos prácticos y conceptuales contemporáneos que se han transformado también en principios de la comunicación comunitaria: voz propia, narrativas propias, apropiación cultural; en el campo de lo educocomunicativo desde la alfabetización audiovisual surgen conceptos como soberanía audiovisual y domesticación de la tecnología, y en el campo estrictamente educativo surge una búsqueda e interpretación de la educación crítica. Las EAC han llegado a estos conceptos a través de su puesta en marcha, no han partido de ellos y si lo han hecho, han experimentado y evaluado su pertinencia desde sus especificidades territoriales.



Proceso de creación, Colectivo de Comunicaciones Kuchá Suto.

**La tierra** es un concepto ancestral y sagrado de las culturas originarias, su marco de interpretación es cultural, su reelaboración conceptual contemporánea es el territorio cuyo marco de interpretación es político porque obedece a un ejercicio de poder sobre la tierra, este es un concepto que en las comunidades se expande y que se reelabora de manera permanente, es entendido como espacio cultural, físico, conjunto de sucesos históricos, políticos, económicos, artísticos y educativos que han creado la vida de las comunidades que lo han habitado y lo habitan.

Al hablar de territorio en el campo de la comunicación, según Cháves,<sup>261</sup> no solamente se hace referencia al espacio geográfico, también se incluye el vínculo ancestral con la tierra, el relacionamiento con sus moradores, el sentido de pertenencia y la afinidad con sus culturas. El territorio se construye en las relaciones sociales, culturales, económicas y políticas, por lo que

también se metamorfosea como efecto de esos mismos lazos que existen y con los que se crean.

Los aportes que hacen las EAC a nivel educativo, metodológico y creativo se deben, en parte, a las conquistas y hallazgos ancestrales y comunitarios y al grado de interpretación y apropiación que las EAC han hecho de ellos. En las experiencias de las EAC es común partir de las experiencias de caminar el territorio, sobre la relación del territorio con su memoria colectiva, su realidad inmediata, su historia, sus problemáticas, su prospectiva; es una práctica colectiva permanente donde está latente una mirada política (Diego Urrutia, conversación personal, 2024).

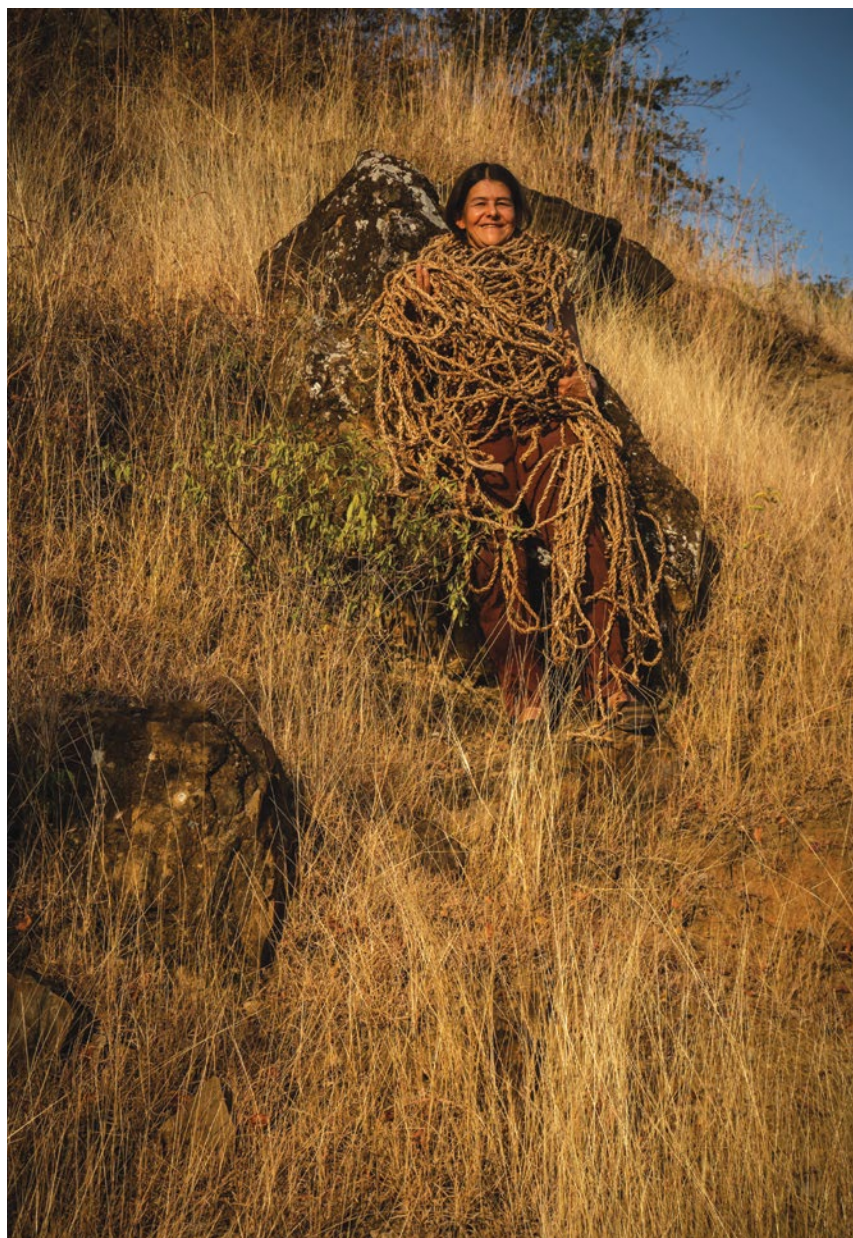
Las EAC han llevado a sus escenarios conceptos dinámicos traídos de la política, la cultura, la agricultura, entre otros campos: lo propio, la apropiación, la soberanía y la domesticación, les ayuda a señalar lo que les pertenece y a dignificarlo desde narrativas locales a través de la comunicación, la educación y la cultura. La **soberanía audiovisual**, por ejemplo, explica Gumucio, al hacer una analogía con la soberanía alimentaria, es “crear o fortalecer la capacidad propia de producir y consumir relatos audiovisuales propios, valorar aquello que puede producir la fertilidad de las culturas nacionales”.<sup>262</sup>

Cada territorio tiene particularidades, en ocasiones intangibles, que son indagadas y expuestas en las realizaciones audiovisuales: el idioma, la cosmogonía, los ecosistemas, la gastronomía, el dialecto, los rituales, las costumbres, las ceremonias, los oficios, entre otros, que hacen parte de la puesta en escena, del arte empleado para crear narrativas propias; esas particularidades son la esencia y la atmósfera principal del resultado audiovisual. Esto no significa que una EAC se limite a su entorno, sino que el reconocimiento de su territorio es recurrente y manifiesto.

La exploración local permanente reafirma y resignifica la memoria colectiva porque la connota socialmente, reflexionando

en el presente sobre su relevancia y a la vez, sobre los señalamientos peyorativos o las prácticas que la han llevado al olvido, por un desprecio heterónimo que las comunidades en algún momento de su historia reprodujeron para sí mismas. La lengua palenquera, por ejemplo, estuvo en grave peligro por la discriminación que sufrió en la Región Caribe, los padres no querían transmitirla a sus hijos. Fue precisamente el trabajo que iniciaron desde los programas radiales y audiovisuales propuestos por la Corporación Colectiva de Comunicaciones Montes de María Línea 21 (CCMML21) y apoyados por la Institución Educativa Benkos Biohó (llamada en 1998 Escuela Nueva Benkos Biohó) lo que permitió dignificarla y reconocerla como parte de la cultura propia: "La cultura representa en este sentido, el mensaje, pero también el vehículo".<sup>263</sup>

Las EAC nombran como **narrativas propias** lo que surge dentro de sus investigaciones en el contexto de la memoria colectiva de sus comunidades y que permite generar autorreconocimiento cultural. En el CCMML21 cuando el Museo Itinerante de la Memoria (MIM) llega a cada pueblo, los estudiantes de grado undécimo de la institución educativa local se preparan para ser los guías, llamados "mochuelos cantores". Para Richard Torres Montalvo, un joven carmero (oriundo de El Carmen de Bolívar), la experiencia como mochuelo cantor fue importante porque pudo conocer la historia del territorio en un momento en que se estaba poniendo en duda, entre la gente de su edad, si el conflicto armado era una leyenda o una realidad que hacía parte de la historia reciente. Reconocer esa memoria le generó empatía con las víctimas del conflicto, con las personas que perdieron sus tierras, entendió que eso le hubiera podido pasar a él (Torres, Comunicación personal, 2019).



Janeth Viviescas, tejedora Barichara, fotografía de Javier Jiménez.

El MIM permite entablar una relación permanente entre los jóvenes del pueblo y el colectivo, que se ve reflejada en el Festival Audiovisual de los Montes de María, cuando estos *mochuelos cantores*, ahora, convertidos en narradores y narradoras de la memoria, dan a conocer el resultado de su proceso con un cortometraje: ellos buscan la domesticación de la tecnología, apropiársela para narrar sus historias. Soraya Bayuelo, relata una anécdota sobre los logros de la escuela de formación audiovisual en Zambrano, Bolívar, durante el año 2010, después de ver un cortometraje que abordaba una masacre ocurrida en 1999, de la cual varios realizadores audiovisuales habían buscado entrevistas de las víctimas, pero hasta el momento se habían negado a hablar frente a la cámara:

Lo que a mí me alegró tanto la noche era que los propios hijos de los campesinos, apropiaron del lenguaje audiovisual y fueron capaces, ellos, ellos, de sacarle las palabras a sus papás tanto del corazón como de las entrañas, (...) esto confirmaba la importancia de que la gente se apropiara de la tecnología, de la estética (...) para mí no era que aprendieran a hacer cámara, lo que yo descubrí ahí era más profundo, era cómo haber roto ese cerco a través de la confianza que puede generar el acercamiento de un hijo preguntándole a un abuelo, o a un papá.<sup>264</sup>

Lo propio, lo apropiado son conceptos que al entrar al escenario de las formas tecnológicas y técnicas audiovisuales provocan el surgimiento de los principios soberanía audiovisual y domesticación de la tecnología; esta construcción local que reelabora conceptos globales pone un límite en la interacción permanente de estas EAC con otras maneras culturales que llegan a través de los medios y la tecnología cuando se consumen productos audiovisuales, lo propio es a la vez un concepto construido en la necesidad de permanecer y una realidad mediada por el principio memoria colectiva, así se reafirman y fortalecen las comunidades.

Las EAC sirven de plataforma para que las comunidades reconozcan las narrativas propias de su memoria colectiva, ahí surge el concepto soberanía audiovisual, en donde el protagonista-sujeto, el narrador u observador, la técnica, el uso de las cámaras y equipos son puestos al servicio de la comunidad y es la comunidad la que decide qué narrar, cómo y para qué. El Colectivo Zhigoneshi se creó en la SNSM deliberadamente para hablarle a los *bonachis*, personas no pertenecientes a su cultura. Los *mamos* y las *sagas* tienen una voz propia y poderosa, pero los constantes atropellos por parte de las instituciones gubernamentales, religiosas, los ejércitos legales e ilegales y los colonos, los obligaron a domesticar (como ellos mismos denominan) los dispositivos tecnológicos que sirven para crear narrativas, como en su momento tuvieron que hacerlo con el idioma español, la lectoescritura, las matemáticas y el derecho occidental.

Cuando los principios parten de la lectura del territorio y el diálogo permanente con la comunidad, los elementos se entretienen para fortalecer los propósitos de la EAC. Rafael Mojica (2019) realizador audiovisual wiwa, afirma que en parte fueron los resultados audiovisuales los que convencieron a las autoridades tradicionales de su comunidad de la importancia de la domesticación de esta tecnología. Poder conservar las palabras e imágenes de personas que ya han fallecido, oír su pensamiento, fue fundamental para que las comunidades indígenas otorgaran los permisos y los apoyos a los colectivos. Y cuando las películas han viajado a otros territorios y otros países, reconocen en estas tecnologías canales pertinentes para dar a conocer su pensamiento y su problemática sin tener que desplazarse. Llevar las palabras de un *mamo* o una *saga* requería de grandes esfuerzos debido a la distancia, a la edad de estas autoridades y en ocasiones, a su estado de salud; algunos, pese a que estaban de acuerdo en que era necesario dar a conocer su punto de vista a los *hermanitos menores* (no indígenas) sobre ciertos temas, se negaban a salir de sus comunidades. El lenguaje audiovisual ayuda a resolver estos

inconvenientes logísticos y puede abarcar más lugares, personas y un periodo de tiempo indefinido.

En otros casos, la soberanía audiovisual responde a una determinación de representación, necesidad que emerge por experiencias que han vivido diferentes comunidades frente a la construcción discursiva heterónoma que pone en vilo su dignidad como cultura. En la melga "La cámara en manos de la comunidad", que hace parte de la categoría *consecuencias*, se desarrolla este enunciado.

Conocer el punto de vista propio y el del otro a través del lenguaje audiovisual, es un elemento que proviene de la comunicación popular, presente de manera explícita en la mayoría de las EAC. La comunicación demanda procesos en los que los sujetos y las comunidades expongan ideas y argumenten sus puntos de vista, trabajen en equipo, debatan entre ellos y hacia afuera, esto corresponde con lo que ellos presentan como educación crítica, generar argumentos sobre "lo propio".



Escuela de Comunicaciones del Pueblo Wayuu.

Conocer y contrastar lo propio con las posibilidades que ofrece lo universal, permite mejoras exponenciales en diferentes aspectos. Luis Fuenmayor (2019) asegura que encontró en la educomunicación un camino orgánico para mejorar su práctica pedagógica, es docente de educación intercultural bilingüe de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, extensión Zulia, en Maracaibo, y explica que:

encontrarme con que hay otras formas de enseñar que no es solamente estar en un aula de clases, sino que las cámaras enseñan, que la televisión enseña, que la radio enseña, que el periódico enseña, y que es masivo, lo hace a uno repensarse y decirse: "Ok, me apasiona la educación pero me encuentro que la educación también está con la comunicación y que para poder ser un buen educador tengo entonces que ser un buen comunicador", porque si una persona pretende dar clases y no sabe cómo comunicar sus ideas está terriblemente perdido (Comunicación personal).

La domesticación de la tecnología se da en diferentes contextos. Se han creado espacios de encuentro a través de cineclubes en zonas rurales periféricas. El arte y la comunicación son mecanismos que permiten explorar el contexto, crear espacios de participación comunitaria, reconstruir el tejido social, establecer lazos de afecto entre los participantes, motivar el trabajo conjunto para alcanzar objetivos comunes.

Desde nuestra experiencia, el arte y la comunicación son motores de expresión, reflexión y participación muy potentes y efectivos en las comunidades, que además permiten tener una mirada más detenida y profunda sobre los temas, relacionar las inquietudes creativas de los jóvenes con las historias, preguntas y reflexiones de sus familias y comunidades, así como articular apuestas con otros sectores y procesos en diversas regiones.<sup>265</sup>

Los mecanismos de producción tienen variantes en las EAC. Tener un dispositivo audiovisual no significa tener el derecho a registrar imágenes y sonidos por doquier. Domesticar la tecnología implica sumergirla en la normativa territorial. En la SNSM, por ejemplo, se pidieron los permisos respectivos a los espíritus dueños de la imagen.<sup>266</sup> EAC campesinas como las de El Retorno en Antioquia o la EAPI en Santander, le proyectan a la comunidad el primer corte de los resultados para obtener su aprobación, dispuestos a modificarlos o eliminarlos según las conclusiones de las personas participantes y el equipo realizador. Esto parecería coartar la libertad creativa, censurar el resultado, por lo general las comunidades terminan enriqueciendo el producto. El primer público, al tener un conocimiento profundo del territorio, de la memoria colectiva y del tema que se desarrolla, aporta ideas, sugiere argumentos y colabora con locaciones y recursos humanos para concretarlas.

Hay resultados que no se comparten. Abordan temas que pueden poner en riesgo la integridad física e incluso la vida de las personas participantes. Algunas EAC han tenido que ver cómo la guerra retornó a sus territorios después de que el gobierno de Iván Duque Márquez (2018-2022) asumiera el poder. Las EAC anteponen la vida sobre cualquier propósito o pretensión.

Creativamente las EAC se edifican sobre los hombros de propuestas latinoamericanas. Glauber Rocha afirma sobre el Cinema Novo: "La mayor preocupación de nuestro cinema es interpretar y discutir los problemas de nuestra realidad".<sup>267</sup> Los resultados audiovisuales en las EAC no son hechos para el espectáculo; el propósito comercial, si existe, es secundario. La producción audiovisual en las EAC es un medio, no un fin. La realización audiovisual se convierte en un medio para indagar la realidad, para investigar sobre diferentes temas y problemas, para entregar una versión propia sobre lo que sucede en el territorio (que frecuentemente contrasta con la versión hegemónica presente

en los medios de comunicación masiva), para proponer nuevos mecanismos de producción audiovisual con base en hallazgos contextuales, lo cual posibilita un análisis metacognitivo sobre el oficio y un cuestionamiento permanente sobre los resultados en busca de una conciencia crítica de los participantes. Gómez, González y Valencia concluyen que en estas experiencias el producto es el proceso.<sup>268</sup>

Los medios audiovisuales son un lenguaje moderno, masivo, universal. Las EAC se apropian de su atractiva y didáctica forma narrativa, el aprendizaje se convierte en un espacio fértil de análisis y debate crítico, pero eso no lo hacen, per se, los resultados, ni los dispositivos audiovisuales: el proceso requiere una tutoría que lo encamine en propósitos u objetivos. Las EAC cuentan con acompañamiento de docentes preparados no sólo en lo técnico, sino con una formación sólida en su área, ya sea como artista, educador, comunicador o científico social. No se busca en la educación para la comunicación una transmisión de técnicas audiovisuales sin rumbo, que puedan arribar a un puerto trivial y tosco como los productos basura que pululan en canales comerciales y redes sociales. Para las EAC es imprescindible dar pautas en el uso de esta poderosa herramienta como un medio para abordar la comunicación, la investigación y la creatividad, acompañando a los participantes para que con ella se encaminen hacia la realización de contenidos propios que aporten a las necesidades comunitarias, a la construcción de conocimiento y a la invención artística.



Festival Audiovisual de los Montes de María, El Carmen de Bolívar.

### 3.2.2. Las relaciones humanas

Se trata de un surco que agrupa un conjunto de conceptos que corresponden a sentimientos, valores y dinámicas que se afianzan dentro de las EAC: respeto, confianza, responsabilidad, autonomía, diferencia, afecto, alegría, horizontalidad, la palabra mediadora en la resolución de conflictos y la amistad. Estos tienen reciprocidad cuando entran en acción, se comunican y se estimulan entre sí, primero entre los participantes de las EAC, y luego desde ellos hacia sus comunidades en un proceso orgánico.

El respeto es un valor que se empieza a cultivar en la EAC al propender por la horizontalidad en todas las relaciones, busca un plano de igualdad entre los participantes, que de

manera permanente son grupos intergeneracionales. El respeto posibilita un ambiente agradable y confortante en el proceso educativo y creativo. Las relaciones humanas se priorizan ante los resultados. Los dispositivos audiovisuales registran sólo cuando se cuenta con el consentimiento y el aval de las personas que son parte del proceso creativo. Como explicamos antes, en la mayoría de las EAC hay una práctica común, antes de compartir un resultado audiovisual a través de plataformas, se le da a conocer a las personas que han hecho parte de la realización, en caso que soliciten editar o suprimir ciertas partes, los realizadores aceptan y cumplen las indicaciones. El respeto es una norma intrínseca que han adquirido en las comunidades y que afianzan los facilitadores.

La confianza es un vínculo que se establece y se fortalece en la EAC. Las labores del rodaje se prestan como escenario para ponerla en práctica. El facilitador entrega dispositivos que los estudiantes manipulan y usan en talleres y en proyectos creativos, con la confianza de que el estudiante acepta un código implícito de responsabilidad: suelen ser equipos costosos, difíciles de adquirir tanto para los facilitadores como para las EAC, y en la mayoría de casos no se cuenta con suficientes unidades. Tener en las manos el único equipo con que cuenta la escuela, activa en el estudiante un sentido de atención y de cuidado que aporta a la formación integral de los participantes.

La confianza que depositan los facilitadores estimula la responsabilidad en los estudiantes. En la Escuela de Creación Documental El Retorno, por ejemplo, los largos desplazamientos que debían hacer los facilitadores para proyectar las películas en los cineclubes, llevaron a que los semilleros se encargaran de estas actividades en sus propias comunidades. La confianza establecida permitió que los espacios se consolidaran y que los estudiantes asumieran su labor con más compromiso.

En la EAC wayuu, han encontrado que la confianza marca una diferencia fundamental en el trabajo pedagógico y creativo. Mayra Alejandra Wayuu explica que cuando la Escuela de Comunicaciones del Pueblo Wayuu va a comunidades a desarrollar uno de sus módulos, si no hay un vínculo directo, las comunidades prestan los espacios como rancherías y enramadas, pero no se involucran. Caso contrario, si uno de los estudiantes es anfitrión o si son comunidades con las cuales han trabajado previamente:

Quando son comunidades aliadas es todo lo contrario, nos cobijan, llegan, se sientan con nosotros, escuchan, participan en las producciones, entonces, por eso es importante siempre identificar las comunidades aliadas de nuestros procesos y las que no son aliadas ir hablándoles poco a poco de qué estamos haciendo para crear la confianza. (Wayuu, 2019)

Para la EAC de Belén de los Andaquíes la confianza es un valor que en los participantes se vuelve fundamental para estar en la vida, sobre todo en las zonas de conflicto, Alirio González lo expone así:

En medio de la guerra se puede vivir, construir otras opciones. La televisión nos mete miedo, los noticieros, el cine comercial nos entrega el discurso de que dependemos de héroes y salvadores, pero la comunidad nos muestra otra cosa. Somos gente trabajadora, madrugadora, sensible, sabía. No dependemos de guerras para ganarnos la paz, podemos construirla.

La responsabilidad es un valor que se fomenta continua y colectivamente. Cuando existe la confianza y la responsabilidad surge la autonomía. Formar líderes que asuman las tareas de la EAC y propongan iniciativas se va dando al delegar responsabilidades y proyectos a miembros de la comunidad y facilitadores que se han formado en la EAC, o colaboradores que se unen

como voluntarios y van demostrando interés, perseverancia y compromiso con el proceso; dejan a su disposición y su deliberación decisiones relevantes en torno a la EAC o los festivales. Assumen de a poco roles que afectan directamente el funcionamiento de los procesos educocomunicativos.

La autonomía es una forma de retribución de las EAC a los participantes, esto implica un proceso continuo de formación en diferentes áreas: producción, gestión, administración, convocatoria, pedagogía, creación, entre otras, sin que implique un compromiso de permanencia. Es una especie de paradoja, pues ese entrenamiento se dirige a que los participantes construyan con esta dinámica su propio camino.

En la EAC de Belén de los Andaquíes la autonomía se relaciona con motivar y propiciar la generación de ingresos, los niños reciben un pago por lo que hacen, así estén aprendiendo. Si hacen cámara en un proyecto, les corresponden honorarios. Alirio afirma:

El niño tiene que descubrir que al hacer audiovisual puede ganarse, que puede ser un proyecto de vida, y el niño tiene que enfrentarse al tema de la producción, de la productividad. Cuando tienes un niño que no se enfrenta a ese tema, ni a la ganancia, ni a la pérdida, ni se forma en términos financieros, está usted perdiendo la cosa, va a tener un niño estrellado creyéndose artista e incomprendido (...) es un principio básico de equilibrio la retribución del ingreso (González, 2018, comunicación personal).

El pago son bicicletas, memorias de almacenamiento digital, computadores, cámaras... Esto conlleva a que los niños obtengan la "capacidad de gestionar su vida",<sup>269</sup> que puedan gestionar recursos para sus proyectos, que puedan proyectar una beca para estudiar, si eso es lo que desean.



Rodaje de la Escuela Experimental de Artes Audiovisuales, Villa de Leyva.

El reconocimiento de la diferencia surge en el trabajo por oficios y se profundiza en las relaciones. Cuando se acepta la diferencia como fuente del proceso sucede lo que señala Alirio González de Belén de los Andaquíes: “se procura conversar no convencer”. Un valor presente es generar puntos de encuentro para construir desde la diferencia. Hacer una película necesita áreas, campos de conocimiento y talentos diferentes, no todos pueden ser directores, actores o escritores, se necesita quien cocine, quien conduzca un automóvil, quien gestione, quien organice. La creación audiovisual es didáctica per se y esa cualidad y requerimiento permite reconocer, apreciar y estimular la diferencia.

Soraya Bayuelo afirma:

La diferencia, se percibe como aquello que hace único a cada uno de sus miembros (...). La diferencia es una fuente de potencial, un manantial de recursos, no algo para exterminar mediante la competencia. Desde esta perspectiva, a los nuevos miembros se les enseña que los medios son excelentes herramientas para reconocer la diferencia. La cámara de televisión es una herramienta para detectar las diferencias culturales y las distintas experiencias e historias de los miembros de la comunidad. El objetivo de producir televisión es capturar esas diferencias y ponerlas en la arena pública, donde puedan ser parte del capital cultural de la comunidad (...). Al interior del colectivo el mensaje es muy claro: todos somos diferentes, por lo tanto, el conflicto es normal. La diferencia es un recurso, no una debilidad; aprender a apreciar la diferencia hará al colectivo más fuerte, más rico.<sup>270</sup>

Esta práctica dota los espacios de encuentro, aprendizaje e intercambio, de una atmósfera de respeto, escucha y tolerancia, características que son visibles y comunes en las EAC, las cuales son conquistas grupales y como tal, se protegen, se depuran y se afianzan permanentemente.

El afecto es permitido. En la EAC se puede crear en familia, todos los miembros pueden ser parte del proceso, aportar, participar. Ser una familia es una búsqueda tácita. Varias EAC se componen de parejas creativas que en ocasiones tienen hijos. Estos procesos permiten la participación intergeneracional, no se niega el espacio a la madre lactante, ni al niño inquieto ni al adolescente. El reto está en entretener las ideas, las preocupaciones y las pretensiones de los participantes. La EAC se nutre de temas y desafíos que procura moldear en creaciones originales.

En las EAC el afecto genera lazos de fraternidad, que se extienden y se articulan con los proyectos que acompañan y nutren el proceso. Esto es explícito en la EAC de Ciudad Bolívar, allí el cine es un bello pretexto para fortalecer las familias, para consolidar la comunidad. Bejarano afirma:

muchas madres que pensaban que no pueden escribir sus propias historias o que ya era el fin de su vida, madres de treinta años, de cuarenta años, sucede todavía, nos dicen: "no, yo no sirvo ya para nada, ya se me acabó la juventud, ya se me acabaron las cosas, ya no puedo estudiar", entonces ver a estas mamás que vuelven a la escuela, que vuelven al colegio, después buscan una beca, una posibilidad de entrar a la universidad, que se gradúan ya con dos o tres hijas, hijos, eso creo que es cine, no nos importa si hacen cine o no hacen cine, lo que nos interesa es que puedan ver la vida diferente y que no hay fronteras, que no hay límites.

La EAC busca mecanismos para ser accesible para la participación de sectores sociales que por sus ocupaciones y obligaciones se excluyen de diferentes actividades, por ejemplo, evaluando qué factores o necesidades impiden la asistencia de diferentes personas que son parte fundamental de la comunidad. Las madres cabeza de familia o las jóvenes que deben asumir el cuidado de sus hermanos menores mientras sus padres trabajan,

por ejemplo. En la EAC hay una o varias personas encargadas de cuidar a los niños mientras las mujeres participan en los talleres. Gallego (2019) afirma: “nos han dicho que los procesos de formación o en la academia, se va usted sola y a estar concentrada y a prestar atención, entonces si usted lleva su chino y le está dando pecho, pues entonces ya se va a desconcentrar y no va a prestar atención”. En la EAC han concluido que las mamás logran un nivel alto de concentración si están cerca a sus hijos, pierden la noción del tiempo, disfrutan la actividad y se entregan con confianza porque los niños están a su lado, con una persona que los cuida y les permite dedicarse de lleno a la actividad programada; tienen total libertad de amamantarlos, asearlos, acariciarlos. El aprendizaje en la EAC no es excluyente, no divide la realidad y sus ocupaciones con el proceso de aprendizaje y creación.

Las EAC procuran que la alegría sea una compañía constante, en el CCMML21 la reconocen como una característica fundamental. Los estudiantes de los diferentes procesos de formación audiovisual tienen en común que cuando hablan sobre sus películas, lo hacen llenos de alegría, admiración y orgullo. Ricardo Teherán (nació en Ovejas, Sucre, en 1941) contestó lleno de satisfacción sobre su participación en una película: “Sí señor, yo escribí el libreto y actué ahí” (Teherán, Comunicación personal, octubre de 2019).

Rodríguez narra cómo una frase de la periodista cartaginesa Sara Bozzi, le ayudó a retomar el horizonte a Soraya Bayuelo “Hacer comunicación necesita tener goce”.<sup>271</sup> Saray Romero, se formó como comunicadora y realizadora audiovisual en el CCMML21, ahora es facilitadora. Saray dice al respecto:

Quando es el momento del festival los chicos anfitriones deben trabajar muy duro para que todo funcione, por ejemplo, son los encargados de realizar el registro fotográfico, pero es tanta la emoción por el estreno de su película, por la premiación, por el encuentro y el

compartir, que se olvidaron que existía el resto de mundo, que había otros invitados y cuando revisamos las fotografías sólo había imágenes de ellos, felices eso sí, pero de tanta emoción no le tomaron fotos a nadie más (Comunicación personal, octubre de 2019).

La horizontalidad es un principio: las relaciones son horizontales, no verticales; son colectivas, no individuales. En la EAC de Villa de Leyva, por ejemplo, el proceso de investigación y creación propicia una relación horizontal entre maestro-aprendiz. Destacan la palabra maestro y aprendiz, asumen la enseñanza como una labor artesanal y de transmisión de saberes de manera directa, donde el maestro dedica tiempo a cada aprendiz, no es una clase general que se evalúa de manera escrita, es un saber que se aprende a través del hacer, ese hacer es la investigación y la creación, que propicia una complicidad, no una relación vertical de poder y autoridad sino una relación horizontal de camaradería y respeto.

La mediación a través de herramientas asociadas a la palabra es otro principio de las relaciones, esto se da de manera orgánica por estar en el campo de la educomunicación. La EAC es un entretiempos de la vida cotidiana, un espacio en el que se media, reflexiona, se forma, se crea, se critica, se transforma. En las relaciones humanas de las EAC, la mediación se hace necesaria, lo explica de manera explícita una docente de Villa de Leyva:

En sus acciones, en el trabajo que desarrolla en las escuelas, el problema se pone en el centro de lo creativo, cuando aparece la violencia, el estancamiento, el miedo, la carencia de recursos, eso se pone como desafío en la labor de creación, personaje, conflicto, debe aparecer y resolverse, por lo menos en el plano de la creación.<sup>272</sup>

Uno de los procesos donde es visible la mediación en la resolución de conflictos (y hace parte de su diseño original), es

en el colectivo de comunicaciones del pueblo wayuu: la palabra ha sido una herramienta fundamental. El Pütchipu o palabrero es una figura pública reconocida y respetada por las familias, si hay un problema, los pütchipus median para llegar a un acuerdo, detener las acciones que puedan generarse como represalia, y evitar que el conflicto avance en cualquier dirección. Polo y Ojeda explican:

Sólo con base en la verdad se pueden arreglar los conflictos. Para el palabrero, el principio de cualquier solución a un conflicto es la verdad; sobre esta él determina el monto del arreglo, compensación o reparación a la que llegan las partes (...). Con base en el respeto a la palabra, las partes acuerdan la manera como cubrirán la compensación, respaldo a la solución de los conflictos. Aunque el monto de la compensación no se paga de manera inmediata, la palabra es el "cheque" que respalda lo acordado.<sup>273</sup>

Pütchimaajana significa en wayuunaiki "los que llevan la palabra", es parte del nombre de la Red de Comunicaciones del Pueblo Wayuu. Mileidy Polanco afirma:

Para mí como comunicadora wayuu el tema de la palabra ha sido fundamental, el uso de la palabra como herramienta dignificadora de mi pueblo, el uso de la palabra como mecanismo de resistencia, el uso de la palabra como herramienta conciliadora; la palabra es una cosa que nos ha marcado mucho y el comunicador debe hacer un buen uso de la palabra para construir buenas apuestas comunitarias que ayuden a su gente, eso es lo que para mí representa Pütchimaajana (2019).

Para Velásquez y Quintero:

El sistema normativo wayuu se basa principalmente en la solución de disputas a través de la "palabra" y se

caracteriza por la falta de una institución judicial que juzgue las faltas. En vez de ello utiliza principios jurídicos como la compensación y el sistema de pagos. Para que esto funcione existe un gran componente consuetudinario con el que se pueden establecer decisiones, lo cual es posible gracias al entramado cultural que los une y que han construido a través de sus vivencias. Por ejemplo, la conciliación, que funciona como fuente fundamental de armonía y paz social.<sup>274</sup>

El trabajo constante con la educomunicación ha dotado a las EAC de mecanismos para alcanzar objetivos con las comunidades. La didáctica, por ejemplo, no es exclusiva a la acción educativa, es una estrategia que posibilita la vinculación comunitaria. En el sur Oriente antioqueño, cuando desarrollaban la Red de Biodiversidad, se proponían hacer consciente a la comunidad de la importancia de la conservación de la fauna silvestre. El colectivo encontró una dificultad inminente: la comunidad cazaba, era una tradición, una actividad cotidiana. Las explicaciones sobre la necesidad de preservar y proteger la flora y la fauna no fueron suficientes para lograr una respuesta positiva. El trabajo activo logró llamar la atención de los cazadores más avezados a través de una estrategia: pasaron de disparar el gatillo de su escopeta, a disparar cámaras para registrar diferentes animales, colaborando con el proyecto al disponer de su tiempo, su ayuda y su conocimiento para instalar las cámaras trampa en los lugares donde concurrían animales de difícil avistamiento. El documental se volvió, en palabras de Tabarez, “una herramienta de protección ambiental”.

La disyuntiva: relaciones humanas-lucro ha estado presente desde el origen de los medios, Zielinski lo expone a través del napolitano Giovan Battista Della Porta (1535-1615) y señala que uno de los linajes de la telemática es la amistad. Della Porta estudió la criptología: arte y ciencia de los mensajes secretos. Creó técnicas y libros especializados en los signos

velados de la escritura con un principio esencial: generar un espacio confidencial, cerrado a su círculo, protegiéndose a sí mismo y a otros de la Inquisición. En este sistema hay un acuerdo entre el emisor y el receptor, confianza, simpatía, intercambio recíproco, autónomo, plural y localizado. Por otro lado, aparece la elaboración de mensajes para “la planeación estratégica y la aceleración de la comunicación en interés de los aparatos establecidos como la iglesia, el Estado o las corporaciones militares y privadas”.<sup>275</sup>

En el mundo contemporáneo son vigentes estos dos principios en la comunicación y por tal en lo audiovisual permanecen en contraste: la amistad frente a la comunicación estratégica corporativa; la empatía del ser frente al poder, lo local y singular de las relaciones humanas frente a lo global. Es interesante poner estos principios a la luz de las Escuelas Audiovisuales Comunitarias, que se inclinan por la amistad. El primer elemento es el paso del concepto corporativo de TIC a las TRIC: *Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación*, un concepto de Marta Lazo y Gabelas. Se trata de poner el énfasis en el “factor relacional” del uso de la tecnología en la educomunicación: “Las cuales podrían asociarse al modelo educativo “endógeno”, que propone Freire (1969), al poner el énfasis en el proceso y centrarse en la persona”.<sup>276</sup> Además de este factor relacional, surge en las comunidades el concepto de soberanía audiovisual, en un plano donde la amistad se expande a lo solidario y comunitario y se priorizan discursos propios frente al discurso y la práctica homogeneizante de los medios audiovisuales.



Escuela de Comunicaciones del Pueblo Wayuu.

### 3.2.3. Interdisciplinarietà pedagógica

Las EAC, dado su carácter colectivo, conllevan una interacción permanente entre saberes provenientes de diversos campos, un trabajo colaborativo, creativo y, en muchos casos, de transformación social. Algunos saberes presentes en estas escuelas, son: comunicación, educación, artes, cultura popular, infancia, comunidad, política y ancestralidad-memoria.

La comunicación, la educación y las artes están conectadas de manera permanente por su trabajo en comunidades con los medios y las artes audiovisuales, sus creaciones van desde la investigación social hasta la escritura de guiones, la actuación, la fotografía, el sonido; comparten su memoria mientras construyen narrativas elaboradas desde miradas locales, analizando y develando el propio rostro y el territorio.

La comunicación y la educación se cruzan en el escenario de los medios y las artes audiovisuales, se insertan en lecturas

propias de la política, la comunidad, la indagación de su propia memoria y, en casos como los colectivos indígenas o afrocolombianos, su conexión ancestral milenaria.

La Escuela de Creación Documental El Retorno, señala esta interdisciplinariedad:

Desde nuestra experiencia, el arte y la comunicación son motores de expresión, reflexión y participación muy potentes y efectivos en las comunidades, que además permiten tener una mirada más detenida y profunda sobre los temas, relacionar las inquietudes creativas de los jóvenes con las historias, preguntas y reflexiones de sus familias y comunidades, así como articular apuestas con otros sectores y procesos en diversas regiones.<sup>277</sup>

Las EAC apropiaron a sus procesos mecanismos y hallazgos locales y suplen carencias o fortalecen campos y dinámicas existentes. La escuela Jayariyú Farías Montiel, por ejemplo, se ha encargado de fortalecer la palabra en los jóvenes wayuu desde la oralidad, la escritura y el audiovisual, en un propósito abiertamente dirigido a la comunicación. Ha creado y establecido estrategias para que la palabra se mantenga como mediadora y ha posibilitado plataformas para que la comunidad se comunique con los *alijunas* (los no indígenas). Mayra, indígena wayuu, afirma que la comunicación siempre ha existido en su pueblo y esto lo reconoce su EAC:

Los wayuu saben si viene una visita o si se aproxima un peligro a través del canto de los pájaros [antiguamente enviaban misivas mediante jinetes que cabalgaban semanas] (...). La palabra era el medio predilecto de comunicación wayuu, las emisoras radiales garantizaban una audiencia, pero la dificultad radicaba en que la escritura presentaba un desafío, los estudiantes tenían grandes deficiencias en este campo y era una necesidad tener el espacio de la palabra escrita como comunicadores;

[y refiriéndose a la EAC] nosotros entramos a fortalecer la comunicación de nuestro pueblo. (Mayra Alejandra, comunicación personal, 2019)

Por otro lado, la escuela wayuu se ha valido del sistema normativo de su pueblo para crear un ambiente agradable para la convivencia, permitiendo espacios aptos para el proceso educativo, apelando a las normas consuetudinarias que los estudiantes wayuu conocen y respetan, o caso contrario, las estudian y aplican en los encuentros.

La EAC de Belén de los Andaquíes tiene claro que la interdisciplinariedad es un requisito en su labor. Alirio afirma: “Un pueblo pequeño es como un niño, se cansa rápido con un juguete, se aburre y lo tira”.<sup>278</sup> Los oficios que en el cine llevan a cabo departamentos independientes contratados para solucionar una necesidad específica del rodaje (la adecuación de una locación, vestuario, alimentación, entre otras), en la EAC brindan la posibilidad de adentrar a los estudiantes en diferentes campos, con el pretexto de que son requerimientos del proyecto audiovisual.

El cine es una herramienta pedagógica poderosa porque requiere del trabajo en equipo, demanda múltiples oficios donde no todos hacen lo mismo, saben lo mismo, ni quieren lo mismo, es una conjunción de caminos donde cada quien da lo mejor de sí en pro de un proyecto colectivo. Alirio afirma también que “el cine pedagógicamente es un oficio” que los ha llevado a investigar otros oficios: la cocina, la agricultura, la carpintería, la destilación de esencias, alcoholes, la elaboración de paneles solares. La construcción de relatos digitales ha hecho posible la reconstrucción de quehaceres locales tradicionales y contemporáneos. Los medios audiovisuales siguen siendo el pretexto que los reúne, pero ahora los niños no sólo van a la escuela a hacer películas sino también juguetes de madera, serigrafía, cocina... El oficio del cine catapultó la exploración de labores cotidianas, olvidadas o desconocidas.



Escuela Audiovisual para la Infancia, Barichara.

Las EAC se involucran en diferentes campos que relacionan educación y comunicación. El CCML21 desarrolla la producción de contenidos audiovisuales y radiales: investigación, creación de contenidos, alfabetización mediática, gestión de recursos, pero ante todo, la labor como guardianes del patrimonio cultural y la memoria de cada territorio.

Los Colectivos de Narradores y Narradoras de la Memoria son escenarios incluyentes de formación y participación comunitaria, creados en el año 2008, cuyo rango de acción es local (municipal y, en algunos casos, veredal o de nivel de Corregimiento como en el caso de La Bonga en Mahates). Con sus miembros se han desplegado acciones de formación en Memoria, Territorio, Comunicación

y Producción y Realización Audiovisual. Actualmente y gracias a los resultados del proceso pedagógico, cinco de ellos cuentan cada uno con un Centro de Producción y Realización Audiovisual, dotados con equipos y asesorados administrativamente para su constitución legal. Los Centros Comunitarios de la Memoria y la Comunicación constituyen la suma pedagógica, técnica y operativa del trabajo de los Colectivos de Narradores y Narradoras de la Memoria, cuyo propósito es acompañar a las comunidades en sus procesos de recuperación y narración de su memoria colectiva y en el marco de la consolidación del Museo Itinerante de la Memoria, promover, apoyar y gestionar con las comunidades la formulación del guion museográfico y su implementación.<sup>279</sup>

Cada proyecto que propone el CCMMML21 conlleva un proceso de formación. El Archivo Audiovisual, por ejemplo, es un espacio que pone a disposición el material creado y clasificado por el colectivo desde 1987, pero a la vez, es un espacio que permite a los jóvenes formarse en archivística y en conservación de material audiovisual. La interdisciplinariedad va desde saberes que pertenecen a la formación técnica hasta saberes del contexto cultural, y varía dependiendo el proyecto planteado y las necesidades de la comunidad donde se lleva a cabo.

Las EAC hemos encontrado dos maneras de proceder con base en la edad del estudiantado: si se trabaja con personas adultas, con padres de familia, agrupaciones de campesinos, comunidades desplazadas, entre otros, los dispositivos tecnológicos se incorporan sólo cuando la confianza se ha establecido, cuando han decidido contar una historia, cuando tienen claras las prioridades de la comunidad y cómo abordarán los temas. Cuando se trata de jóvenes, la parte instrumental-técnica funciona, en principio, como un incentivo atrayente que los enamora rápidamente y los motiva a formular preguntas de investigación o guiones argumentales para sus proyectos creativos.

La formación técnica se profundiza, en los dos casos, durante el proceso. La metodología varía y se adapta para trabajar lo secundario, lo instrumental, pero no negocia los principios del colectivo. Cada indagación y realización audiovisual responde a las preguntas, necesidades, carencias, sueños, prospecciones y demandas comunitarias. Del mismo modo, busca cumplir su objetivo de poner la comunicación al servicio de la formación de mejores seres humanos, como lo afirma Beatriz Ochoa, cofundadora del CCMML21:

Los muchachos son muy gomosos con la técnica y cuando llegaban aquí y veían las cámaras había unos que no querían leer sino mover botones. Entonces les decíamos: "Tú podrás ser el mejor técnico, pero si no eres un mejor ser humano de nada valió que estuvieras aquí". Porque lo que queríamos lograr desde el primer momento era el desarrollo integral del ser humano.<sup>280</sup>

Los procesos tienen la tarea de abrir espacios de diálogo, de permitir el trabajo en equipo, de tejer redes de apoyo, de crear ambientes agradables para interactuar, de reunir a las comunidades bajo el pretexto de una realización audiovisual.

Soraya Bayuelo identifica tres factores clave de éxito. El primero es de carácter filosófico: "somos consecuentes con lo que decimos. Esa es una postura de vida y lo que dijimos desde que concebimos esto es que tiene que ser útil para otros". El segundo, es la mirada de la comunicación: un enfoque de cambio social en un marco de comunicación, educación y cultura. Y el tercero, la metodología desde lo lúdico: "El éxito del colectivo está en que no es una organización que ejecuta proyectos, sino que adelanta procesos", sostiene José Luis Oviedo. Y Andrés Pedraza resalta "que el colectivo sea formador de formadores porque esto es muy importante para la continuidad de esos procesos en el tiempo".<sup>281</sup>



Escuela Popular de Cine y Video Comunitario Ojo al Sancocho, Ciudad Bolívar, Bogotá.

David Hernández Palmar explica en una comunicación personal: “Los temas que se van a abordar tienen que ver también con la pertenencia política del momento (...) nosotros creemos que es bien importante que la gente del territorio conozca lo que pasa en el territorio”.<sup>282</sup> Una vez que entran en el proceso de realización audiovisual, los estudiantes tienen una plataforma asegurada para su resultado: el festival que su colectivo organiza. En este espacio, los estudiantes tienen el privilegio de estar en contacto con profesionales de la cinematografía nacional e internacional, y tienen a disposición talleres de formación con ellos donde reciben comentarios, sugerencias, ideas, entre otras, sobre sus primeras películas.

Díaz y Miranda aciertan al afirmar que las EAC han beneficiado a miles de niños,<sup>283</sup> y esto ocurre desde diferentes campos. Para la escuela de San Basilio de Palenque la educación ha sido la disciplina central, el proceso que inició el CCMML21 profundizó con base en una necesidad inmediata y evidente, convirtiendo la debilidad del contexto en la principal motivación de la comunidad. El profesor Sebastián Salgado Reyes, docente de lengua palenquera, ha sido un pilar fundamental para establecer y mantener el puente entre la institución educativa donde labora y los colectivos que han generado los procesos de comunicación. En una comunicación personal con él, en 2019, nos contó que en su territorio la economía es mayoritariamente agrícola y que, veinte años atrás, antes de iniciar el proceso del CCMML21, la educación no era prioritaria para la comunidad. Los estudiantes iban cuando el trabajo de sus padres menguaba en las labores del campo. El nivel de analfabetismo era elevado, había casos en que niños de 12 y 13 años estaban empezando el primer grado de la escuela. El proceso de lectoescritura que generó la exploración de los mitos y leyendas de Palenque, dice Salgado, “motivó el avance de los estudiantes al punto de volverse un proyecto significativo”.

La docente Maridis Ospina, narra:

esta experiencia fue importante porque salíamos a la comunidad a hacer investigaciones y los niños empezaban a escribir, a relatar, a redactar, y luego en cuadros de estudios salíamos a hacer esas investigaciones, luego las traíamos al aula de clase y empezábamos a elaborar el guion radiofónico, entonces allí vimos cómo los niños desde esa experiencia empezaron a mejorar la lectura, la escritura y la redacción, pero también algo muy importante, que se reafirmaron muchos valores culturales propios de la comunidad, como es la solidaridad, la consideración y el respeto por el adulto mayor y la autoridad tradicional, que son muy claves aquí en San Basilio de Palenque (2019, comunicación personal).

Aunque el proyecto empezó con niños de tercero, cuarto y quinto de primaria, posteriormente toda la comunidad académica quiso integrarse, así que trabajaron con niños de preescolar a quinto.

Ha sido una experiencia muy significativa porque a través de ella también se potencializaron talentos que los chicos tenían dormidos ahí y que ahí encontramos: al que le gusta escribir, encontramos el jovencito que coge el micrófono y habla, encontramos al que le gusta la cámara, al que le gusta la foto y ahí fue en todo este proceso un descubrir talentos en nuestros estudiantes, también mejoraron la convivencia, mejoraron las relaciones interpersonales, el diálogo como un espacio académico y cultural (Maridis Ospina, 2019, comunicación personal).

Este espacio formativo lo asume hoy el Colectivo de Comunicaciones Kuchá Suto, cuyos fundadores y miembros directivos fueron los niños que hicieron parte de los talleres del Colectivo Radial Escolar Chaqueros de Paz (*chaqueros*, en lengua palenquera significa mensajeros).

Las EAC que involucran la cultura popular y la educación, como el caso de Ojo al Sancocho de Ciudad Bolívar, hacen de esta interdisciplinariedad parte del trabajo comunitario, no como servicio social sino buscando una formación de calidad, tanto en las relaciones humanas como en las condiciones de vida y los procesos pedagógicos, comunicativos y creativos. Iniciar un proceso educativo implica abordar las problemáticas comunitarias, familiares, personales; entender y afrontar las problemáticas cotidianas. "Soñar es resistir" es su lema común que, a través de la continuidad del proceso, del festival, de las alianzas, de la organización comunitaria, le ha demostrado a la comunidad que cualquier proyecto se puede concretar, si se une educación, comunicación, arte, política y cultura popular.

Lo que hacemos nosotros es inspirar. Inspirar significa que las personas tengamos o tengan la posibilidad de ver el mundo de muchísimas formas y eso es una cosa que permite el cine, el cine por naturaleza, sin importar cuál cine, permite ver cientos de culturas y permite ver la vida de muchísimas maneras y muchísimas formas, entonces lo que hacemos nosotros es poder ver películas, hacer películas con la gente para que haga sus propios procesos de transformación. Pueden transformar también sus miradas, pueden ampliar un poquito más el corazón, ampliar un poquito más la mente y hay muchos jóvenes que pensaban que no pueden estudiar una carrera humanística o que no podían ir a la universidad y que hoy van a la universidad, que están graduados, que hoy tienen sus propias empresas, sus propios colectivos, sus propios procesos. (Bejarano, 2019 comunicación personal)

La relación entre educación, artes y comunicación generó el origen de escuelas como la Escuela Experimental de Artes Audiovisuales de Villa de Leyva (EEAA) cuando se preguntaron: ¿es necesario acercar a los niños de temprana edad al estudio de los medios audiovisuales? Una de las respuestas era que debía ser un trabajo conjunto con docentes y padres de familia, ya que si se consideraba una labor innecesaria y contraproducente la inmersión de niños de primera infancia a los medios audiovisuales, los padres y docentes estaban exponiéndolos continuamente a las pantallas.

La escuela decidió ser mediadora e incluyó en 2011 al Jardín Infantil ya que Emilce González, fundadora y docente de la EEAA dejaba a su hijo en esta institución, y una tarde al ir a recogerlo lo encontró, junto con otros niños, absortos, viendo un largometraje sobre la serie norteamericana Los Simpson. Esta EAC asumió el desafío: a los niños de primera infancia se le dan talleres de música, pintura y teatro, a las docentes y padres de

familia se les dan charlas sobre los contenidos audiovisuales. Con los niños se exploran diferentes historias que se complementan con entrevistas a los padres para construir el guion que se rueda con su colaboración. La escuela ha concluido que la alfabetización mediática debe traspasar las aulas; en este caso particular, el proceso se ha hecho, más que por los niños, por una necesidad de su entorno familiar y social.

Lo que hacemos a través del lenguaje audiovisual es estudiado con los niños como lenguaje en sí mismo, es visto desde nosotros como mediación entre la cultura, la comunicación, el arte y la infancia. Procuramos que lo que hacemos amplíe e incluso transforme su mirada sobre la cultura, el arte, la comunicación y la infancia.<sup>284</sup>



Rodaje de la Escuela Experimental de Artes Audiovisuales, Villa de Leyva.



Escuela de Creación Documental El Retorno. Asociación Campesina de Antioquia, 2023.

### 3.2.3.1. El espacio pedagógico

Osorio señala que el espacio pedagógico está configurado en tres escenarios que lo legitiman como tal: el de las prácticas educativas directas, el de las prácticas institucionales que se transforman en instituyentes y el de las prácticas como movimientos de cambio social.<sup>285</sup> Los autores consideran que desde una mirada fenomenológica: “se puede afirmar que la principal característica de los espacios pedagógicos sea la autogeneración en contextos reflexivos de los mundos de la vida, lo cual presupone ciertos ideales formativos de perfeccionamiento y formas de enfatizar la ex-centricidad humana”.<sup>286</sup> Y proponen el espacio pedagógico frente al espacio escolar, que es el que tiene los límites que impone

la escuela. Pero en el caso de las EAC el espacio pedagógico es entendido más en el campo de lo que está por fuera del límite de lo escolar y abarca lo comunitario y los procesos de formación de lo humano.

Las EAC desarrollan tres espacios pedagógicos:

- El de las prácticas creativas o de formación en conocimientos de áreas específicas en artes, educación y cultura popular, donde existe una autogestión de los saberes, una dinamización y una construcción propia a partir de la investigación-creación.
- El espacio institucional, que las EAC transforman instituyendo prácticas pedagógicas diversas, un lugar concreto donde se desarrolla el intercambio. Las escuelas han creado, y en otros casos se han apropiado de, espacios para el desarrollo de sus actividades: colegios, escuelas, casas comunitarias, casas de cultura, salas de cine, salones comunales. Esos espacios agencian a las EAC y a su vez estas instituyen otras prácticas educativas, de memoria colectiva y de cultura popular, aun cuando generalmente son espacios compartidos. Obtenidos por su trabajo en la comunidad, no les pertenecen ni usan recursos económicos para sostenerlo, pero modifican su sentido y valor institucional.
- El tercer espacio pedagógico es el territorio. Hay colectivos que tienen lugares propios para llevar a cabo los talleres, sin embargo, funcionan como un espacio más entre la amalgama de posibilidades que frecuentan las escuelas audiovisuales comunitarias. Algunas carecen de una sede, los encuentros se dan en los parques, las enramadas, las plazas, las calles, las veredas, los caneyes, la orilla de un

jagüey, colegios, escuelas, casas comunitarias, casas de cultura, salas de cine, salones comunales, esto permite que los estudiantes recorran el territorio y lo conozcan directamente, para que vivan las diferentes realidades que afrontan las comunidades y de ahí puedan complementar la formación teórica, sacando sus propias conclusiones. La EAC en muchos casos es una escuela sin paredes, no depende de lugares convencionales para su funcionamiento, pero contar con un espacio, confiere frecuencia y continuidad al proceso.

El CCMML21 tiene una sede en la plaza central de El Carmen de Bolívar a donde los jóvenes pueden ir a recibir los talleres que ofrecen. Sin embargo, como la demanda por parte de los jóvenes no era la esperada, el CCMML21 estableció vínculos colaborativos con las instituciones educativas de los municipios. Los estudiantes de undécimo grado prestan sus horas de servicio social obligatorio en el Museo Itinerante de la Memoria (MIM), reciben talleres de formación audiovisual y se preparan como guías en los temas que contiene el museo. Muchos de ellos, al terminar sus estudios, se vinculan al colectivo participando en talleres y en los proyectos que se generan.

La Escuela de Creación Documental El Retorno, del Oriente antioqueño, tiene espacios como las casas culturales campesinas; las EAC de Villa de Leyva, Barichara y Ciudad Bolívar están ligadas a contextos escolares y funcionan en instituciones educativas, aun cuando frecuenten el uso de todo el territorio donde se desenvuelven. Las dos últimas cuentan con espacios propios que han potencializado su trabajo: Caney Colibrí en Barichara y Sala de Cine Potocine en Ciudad Bolívar.

3.3.

**Puesta en marcha**

# Puesta en marcha

## Subcategorías

### Metodología

#### Momento

##### El diálogo

Se caracteriza por

- La palabra como herramienta principal en la reflexión-acción
- Reconocimiento, aprendizaje y apropiación de lenguajes.
- Presencia de diversos saberes en comunicación horizontal.

##### Diagnóstico participativo: reflexión - acción - reflexión

A través de

- La investigación
- Activismo
- La creación
- La formación
- La memoria
- La generación de encuentros

##### Desarrollo consciente de metodologías para la transformación

A través de

Taller, semillero, cineclubes, festivales y muestras audiovisuales, pasantías, el intercambio, el viaje, las redes de procesos, las muestras de trabajo abiertas, las casas culturales y espacios físicos con contenido cultural, los escenarios pedagógicos, etc.

### Consolidación

#### Requiere que

- No dependa de un individuo sino de un colectivo
- El colectivo esté presente en el territorio permanentemente
- Las EAC se conviertan en personas jurídicas

¿Cómo empieza a crecer una Escuela Audiovisual Comunitaria? Este es el material del que está hecho esa germinación, momento en que se saca el tallo de la tierra.

### 3.3.1. Metodologías

Las metodologías de las EAC tienen sus referentes en la educación y la comunicación popular latinoamericana y en la educomunicación, actúan inicialmente como procesos de educación popular que acompañan la transformación de un conflicto existente en la comunidad, contribuyendo a crear conciencia de los problemas a través de: “una comprensión crítica de la totalidad en la que están (...) [y de] presentar a los individuos dimensiones significativas de su realidad, cuyo análisis crítico les posibilite reconocer la interacción de sus partes”.<sup>287</sup>

Es importante destacar el aporte latinoamericano al unir comunicación y educación desde una perspectiva crítica, “para el tratamiento de problemáticas socioculturales que ni la Comunicación ni la Educación pueden resolver por separado en un mundo cambiante”.<sup>288</sup> Las metodologías pasan por reflexiones educomunicativas y artísticas, en donde están presentes las pedagogías problematizadoras, la comunicación participativa y las acciones comunitarias, sociales y políticas basadas en un primer momento en el diálogo. Han sido apropiadas y desarrolladas en diversos territorios de Colombia, que con el paso de los años han ido fortaleciendo y depurando su propuesta a través de su actividad y su reflexión constante.

Paulo Freire teorizó desde la práctica sobre la base esencial de las metodologías posibles “el quehacer es teoría y práctica. Es reflexión y acción. No puede reducirse ni al verbalismo, ni al activismo”.<sup>289</sup> Las EAC son espacios privilegiados que han

experimentado prácticas metodológicas diversas dentro del campo de la educación popular. Uno de los fundadores del proceso de Ciudad Bolívar, Daniel Bejarano, concluye después de quince años de dedicación:

El cine comunitario cumple una función esencial: poder repensar la educación, las escuelas de cine comunitario no pueden ser ni parecidas, ni llegar a ser las escuelas de cine de las academias, por ejemplo, nuestra escuela de cine no tiene un *pensum* propiamente sino que es un pensum que se va construyendo todo el tiempo con la gente, y son los niños y los jóvenes los que construyen su propio pensum y construyen sus propias clases y traemos algunos invitados e invitadas para alimentar y para fortalecer, pero no creo que las escuelas de cine comunitario deban tener un pensum y deban tener unas metodologías estructuradas, sino que deben compartirse muchas metodologías y la de nosotros, la del cine participativo, cine comunitario, permite encontrarse con muchas propuestas participativas. (Bejarano, comunicación personal, 2019)



Escuela de Comunicaciones del Pueblo Wayuu.

### 3.3.1.1. Momentos metodológicos

Las metodologías de las EAC tienen tres momentos que se realizan de manera independiente o en conjunto, dependen unos de otros y están articulados a un proceso.

El primer momento es el diálogo, que permanece a lo largo del proceso como cualidad de las EAC. El segundo es el diagnóstico participativo, reflexión-acción-reflexión, que abarca cinco esferas que emplea con base en necesidades específicas: la investigación-activismo, la creación, la formación, la memoria y la generación de encuentros. El tercer momento es el desarrollo consciente de metodologías para la transformación: el diálogo, el taller, el semillero o grupo base, los cineclubes, la formación por periodos, los festivales audiovisuales, las muestras audiovisuales, las pasantías, el intercambio, el viaje, las redes de procesos, las muestras de trabajo abiertas, las casas culturales y espacios físicos con contenido cultural, los escenarios pedagógicos. Cada uno de los elementos que constituyen esta puesta en marcha son en sí mismos metodologías.

#### **Primer momento: el diálogo**

Este concepto proviene de la educación popular y la pedagogía crítica planteada por Freire, y de la pedagogía de la comunicación de Mario Kaplún, fortalecido en el desarrollo de la educomunicación, a través de los usos de la tecnología y los medios en el reconocimiento y creación de conocimientos propios:

Al intentar un adentramiento en el diálogo, como fenómeno humano, se nos revela la palabra (...). Nos lleva a sorprender en la palabra dos dimensiones — acción y reflexión— en tal forma solidaria y en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la

otra. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí surge decir que la palabra verdadera busca transformar el mundo.<sup>290</sup>

El diálogo es en sí una metodología, cuya base es la palabra, que se constituye en la base de otras metodologías, el punto inicial de nuestra puesta en marcha. En ocasiones surge como una necesidad de las comunidades, ya que ha sido prohibida por la guerra, donde deja de ser una práctica cultural. Es el caso, por ejemplo, del Oriente antioqueño:

Una experiencia que se desarrolla en un contexto rural complejo, que tiene lugar en centros educativos de veredas en donde son escasas este tipo de iniciativas, en comunidades campesinas que han vivido la ruptura de su tejido social y comunitario como consecuencia directa del conflicto social y de la guerra.<sup>291</sup>

El primer territorio de las EAC está constituido por comunidades donde el conflicto armado ha estado y continúa presente, Belén de los Andaquíes, el Oriente antioqueño, Montes de María, La Guajira Colombiana, Sierra Nevada de Santa Marta, el Norte del Cauca.

En el segundo territorio las comunidades han vivido procesos de violencia histórica de siglos pero han logrado estabilidad política por diferentes caminos: Villa de Leyva como territorio del poder colonial adquirió importancia política y social lo que le permite una relativa ausencia de violencia directa, pero es un territorio en disputa por la gentrificación que vive; Barichara superó en los años 80 del siglo XX un conflicto bélico por el control de la burocracia local, que se extendió de la violencia partidista, el gamonalismo y el bandolerismo;<sup>292</sup> y San Basilio de Palenque, con el fin de conflicto armado en zonas aledañas. Actualmente, los tres lugares viven disputas por el territorio y su cultura con

olas de turismo que traen tras de sí la conversión de su ser y su territorio en mercancía.

Villa de Leyva y Barichara conviven con el negocio inmobiliario asociado al turismo y que es la forma visible de diversos cambios, y por ende conflictos, que vienen en crecimiento exponencial. López y Marín señalan que el turismo representa una industria sumamente compleja no sólo por la composición y articulación de diversos negocios, sino sobre todo por su naturaleza como proceso mercantilizador de espacios, culturas e identidades, que además produce nuevos órdenes territoriales, sociales y formas de representación.<sup>293</sup>

El tercer espacio lo componen Ciudad Bolívar y el distrito de Aguablanca. En el primero confluye gran parte de la diversidad cultural de Colombia, y en el segundo de la diversidad del pacífico. Por tal motivo todos estos territorios de las EAC viven en la divergencia que convive en la localidad y el distrito: indígenas, afrodescendientes, campesinos, personas de diferentes regiones del país (y actualmente de Venezuela) que llegan buscando oportunidades, huyendo de la guerra, salvaguardando su vida.

El diálogo como metodología de las EAC se caracteriza por:

- La palabra como herramienta principal en la reflexión-acción. La conversación, la escucha de narrativas propias, el espacio de la oralidad como esencia de la cultura popular. El diálogo permite que las escuelas sean integradas a la vida comunitaria orgánicamente.
- Reconocimiento, aprendizaje y apropiación de lenguajes: en este caso, la propia lengua y luego los lenguajes de los diversos campos con los que entran en comunicación y acción. Este es un aporte teórico del interaccionismo de Vygotsky a la educación: "El desarrollo del pensamiento está

determinado por el lenguaje (...). El desarrollo de la lógica es una función directa del lenguaje socializado (...). El crecimiento intelectual depende del dominio de los mediadores sociales del pensamiento, esto es, del dominio de las palabras: el lenguaje es la herramienta lingüística del pensamiento”.<sup>294</sup>

- La presencia de diversos saberes en comunicación horizontal. Boaventura de Sousa Santos habla de una *ecología de saberes*, señalando que requiere atención en “la identificación de saberes, con los procedimientos para relacionar unos y otros, y con la naturaleza y evaluación de las intervenciones del mundo real posibilitadas por ellos”.<sup>295</sup>

Cuando la EAC parte de un trabajo mancomunado de organizaciones y profesionales de diversas áreas que convergen en intereses comunes, se apoyan en las dinámicas propias del territorio para incorporar saberes y metodologías funcionales en su proceso pedagógico. El direccionamiento en la formación del estudiantado se encamina a las necesidades que contemplan los proponentes, con base en su experiencia personal, profesional y humana. El Sistema Normativo Wayuu y los valores y principios territoriales, por ejemplo, fueron la brújula que guió parte del diseño del plan de estudios de la Escuela de Comunicaciones del Pueblo Wayuu. Una de sus integrantes relata que:

Toda la concepción territorial que tiene el indígena, el tema de la economía propia, el tema de la lengua, el tema de la espiritualidad, todos esos; dijimos: “Estos son los principios de nuestra Escuela, porque aquí no vamos a meter gente que solamente se mete a una escuela de comunicaciones porque cree que va solamente a tener manejo de cámaras y un tema técnico, no, necesitamos que haya gente, haya jóvenes que se vayan con algo en la cabeza”, y era el tema de su formación en valoraciones culturales, interpretaciones de la realidad

de la gente y un sentido humano de querer hacer y de apropiarse de las necesidades de su comunidad, nosotros necesitábamos formar gente que se convirtiera en voceros, que ayudara a sus autoridades tradicionales, que acompañara a los docentes, que estuviera con los niños, que apoyara los procesos organizativos de su comunidad. (Mileidys Polanco, comunicación personal, 2019)

### **Segundo momento:**

#### **Diagnóstico participativo: reflexión-acción-reflexión**

Tras los diálogos iniciales surge la creación de campos para reflexionar, actuar y regresar a una reflexión que surge de la praxis. Se empiezan diagnosticando temas o problemas fundamentales de las comunidades, estos campos se originan desde dos enfoques que se relacionan con quienes fundan o facilitan el camino hacia el nacimiento de las EAC. Un enfoque es el de las escuelas de Montes de María, San Basilio de Palenque, Barichara, Villa de Leyva, Belén de los Andaquíes, Distrito de Aguablanca y Ciudad Bolívar, donde existen intereses o acompañantes formados en artes y comunicación; y el otro es el que se da en las escuelas del Oriente antioqueño, la Sierra Nevada de Santa Marta, el Norte del Cauca y la del pueblo wayuu, organizaciones y facilitadores para quienes la comunicación es vista como herramienta de defensa del territorio. Los dos enfoques tienen en común un espacio para reconocer la problemática y actuar: el espacio formativo, y es allí donde la educomunicación surge como campo de estudio, herramienta y proceso.

En todos los procesos se evidencia la formación como necesidad. Hay otros cuatro espacios presentes que se relacionan con la formación, sin que sean explícitos en todos los casos; hacen parte de las formas de autogestionar el conocimiento en

las EAC: la investigación-activismo, la creación, la memoria y los encuentros, que se desarrollan en la categoría consecuencias.

Estas tienen que ver directamente con campos donde ubican objetivos concretos, allí realizan las profundizaciones temáticas, la formación, la reflexión, la acción y, finalmente, la elaboración de su propia teoría: "Este proceso que va de la práctica a la teoría, es ciertamente mucho más complejo que hacer "una reflexión sobre una acción". Implica ejercitar y desarrollar de forma sistemática distintas capacidades intelectuales".<sup>296</sup> Lo relevante de estos campos es que son inter y transdisciplinarios, esto permite la reunión de enfoques desde los derechos humanos, la inclusión, las artes, la comunicación y la diversidad cultural; posibilitan tener obras o resultados de los procesos que son puestos en observación interna y externa, y se vuelven en sí objeto de estudio, logros en escenarios judiciales o sociales, obras en diversos campos del arte audiovisual, museos, exposiciones, redes de comunicación en saberes globales o locales.

### **Tercer momento: Metodologías para la transformación**

#### **El taller**

El taller es conceptualizado desde la educación popular por Cano como un dispositivo de trabajo con grupos que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida.<sup>297</sup> Todas las EAC usan esta metodología en campos transdisciplinarios, se desarrollen dentro o fuera del territorio. Dependiendo de sus necesidades y objetivos específicos se pueden mencionar talleres de saberes

comunitarios, artes audiovisuales, artes escénicas, música, arquitectura, medios, comunicación, tecnologías, ciencias sociales, investigación, ecología, entre otros.

### La formación estructurada con tiempo determinado

Ha surgido por la necesidad de ofrecer una formación de calidad en comunicación, realización radial y audiovisual a jóvenes de territorios periféricos. En esta experiencia se diseña un currículo con base en las necesidades específicas del territorio y los intereses de las comunidades, expresadas a través de sus líderes. El diseño del plan de estudios se expone ante las organizaciones que representan la comunidad, ajustándose según corresponda. Es educación no formal. Una vez los estudiantes cumplen su ciclo, las organizaciones comunitarias emplean a los egresados según su especialidad. De esta forma, la EAC wayuu, por ejemplo, está supliendo una carencia educativa y brindando opciones laborales a jóvenes que pueden desempeñarse en diferentes organizaciones a nivel nacional.

### Los semilleros creativos

Muchos facilitadores, acompañantes y fundadores de las EAC provienen de contextos universitarios, apropiados de una metodología en el contexto de la educación superior para desarrollarla en contextos comunitarios. Según Bolívar "los semilleros deben su esencia a la comprensión que tengamos de esa red de relaciones que se forma entre la investigación en sentido estricto y la investigación formativa".<sup>298</sup> Los semilleros son funcionales para mantener activo el proceso educativo. Debido a las largas distancias o las difíciles vías de acceso a los territorios, los facilitadores delegan en los semilleros responsabilidades que les permiten poner a prueba y afianzar los conocimientos adquiridos en talleres y encuentros previos. Los semilleros permiten la continuidad y el vínculo directo con la comunidad.

## El cineclub comunitario

Históricamente es un movimiento que en el siglo XX buscó generar una cultura cinematográfica en países de Europa y Latinoamérica, en el cual incidió la educación popular y el cine educativo.<sup>299</sup> Las características históricas del movimiento de cineclub que plantea Souillés-Debats, son relevantes por ayudar a dar claridad:

La organización práctica de proyecciones de películas está abierta a todos a través de una actividad intelectual de reflexión y producción de conocimiento sobre la historia y la estética del cine que el movimiento pretende compartir con todos los espectadores. Esta acción toma la forma de operaciones de proselitismo cultural y jerarquía de calidad cinematográfica. La institucionalización del movimiento tiene como objetivo imponer la legitimidad de este conocimiento intelectual a todos los consumidores, así como a los profesionales del cine y al público autorizado.<sup>300</sup>

Los cineclubes permiten que diferentes poblaciones accedan a obras cinematográficas y audiovisuales que difícilmente emiten los canales comerciales. Uno de los objetivos del cineclub es la de compartir un momento social, reunir la comunidad en torno a una obra, reflexionar con base en ella. A través del cineclub, las EAC han implementado un conjunto de estrategias donde se hace presente la educación, la comunicación, la construcción de pensamiento crítico, el diálogo, la construcción de confianza, lo lúdico, el ritual; desde una concepción teórica de la educación popular.

El cineclub es una reflexión-acción-reflexión en dos esferas: organizadores y asistentes. ¿Qué películas son necesarias en el territorio? ¿Cómo convocar a la comunidad? ¿Cómo formar un espacio constante? Convocar a las comunidades a ver una

película no implica necesariamente una respuesta de su parte, esto ocurre en contextos rurales donde el desplazamiento es dispendioso, o en zonas donde reunirse y dialogar es condenado por el conflicto armado.

El desafío involucra tanto el conflicto como el estímulo para resolverlo. En la EAC de Antioquia los semilleros convocaron a la comunidad a desarrollar diferentes actividades lúdicas, deportivas y al final proyectaron las películas. Yorladis Otálvaro Ramírez, estudiante de la Escuela de Creación Documental, cuenta que las personas llegaban motivadas porque había juegos de mesa, deportes, diferentes actividades; después de la proyección procuraban entablar un diálogo con el público, pero era muy difícil que participara. Con el paso del tiempo y la consolidación del cineclub, las personas empezaron a hablar:

Si uno les abre el conversatorio y se van a una charla larga que hasta lo último se sale uno del rol de lo que se vio, pero es muy bonito porque se hace esa conexión entre comunidad y cineastas, como el compartir; me parece muy bonito porque es una forma de reunir la comunidad, de volver como a la antigüedad, porque tanta violencia ha hecho que las familias se vuelvan muy individuales ¿Cierto? Como que no confían en nadie o no les gusta compartir con nadie, entonces, en parte eso de presentar el cine ha sido muy bonito porque se han reunido más las familias, comparten mucho más, ya se tienen más confianza, es como una forma de uno ir derrotando ese resentimiento que tienen, como con la violencia o las cosas que a uno le ha tocado sufrir (Otálvaro, 2018, comunicación personal).



Tercer Encuentro de Escuelas Audiovisuales Comunitarias, La Maloca, Villa de Leyva, 2018.

## Los festivales y muestras audiovisuales

Las EAC han creado festivales y muestras de cine y video comunitario, afro e indígena de Colombia o hacen parte de las diferentes versiones, entre ellas el Festival Internacional de Cine y Video Alternativo y Comunitario Ojo al Sancocho (2008-2020) de la EAC de Ciudad Bolívar; Festival Audiovisual de Montes de María (2004-2020); el Festival y Muestra de cine mini a guatia andi San Basilio ri Palenque' (2015-2024) de la escuela de San Basilio de Palenque; Encuentro Nacional de Escuelas Audiovisuales (2016-2018) de la EAC de Villa de Leyva; el Encuentro Nacional y Muestra de Cine Comunitario (2021-2024) de la EAC de Barichara; la alianza permanente de la EAC del Pueblo Wiwa con el Festival de Cine y Video Indígena Daupará; la Muestra de Cine y Video Wayuu (2008-2024); el Encuentro de Nonos y Niños de la EAC de Barichara (2014-2019).

López realizó una investigación en Colombia sobre dos festivales comunitarios de cine y video consolidados, y concluye que:

La lectura de estos festivales en clave festivales-proceso, es lo que permite analizarlos como procesos de largo aliento que desbordan la temporalidad de un evento y como apuestas situadas territorialmente. En este sentido, sus dinámicas y propuestas establecen relaciones estrechas entre las realidades de territorios periféricos y el audiovisual. A su vez, operan como escenarios los que se tensionan y resignifican los sentidos del cine comunitario, pero que también permiten legitimar la existencia del cine comunitario a nivel nacional.<sup>301</sup>

Estos festivales surgen en las EAC y son parte integral de estas, su gran potencia como metodología hace que puedan ser estudiados de manera separada. Arteseros y Arbiol señalan que los aportes de estos festivales de cine donde participan niños y jóvenes tienen que ver con su componente cultural y educativo; con base en Vygotsky afirman que:

La obra de arte produce efectos psicológicos y sociales a partir de la recepción activa del espectador. Para el autor, la contemplación de la obra de arte facilita reacciones emocionales, por tanto, defiende y respalda que la función principal es la de despertar y aclarar emociones desconocidas, vividas directamente.<sup>302</sup>

Los momentos metodológicos relevantes de las muestras y festivales son:

- a. Coordinación y organización que desarrolla el proceso de concepción general (Formación, investigación-activismo, encuentros, memoria, creación).
- b. Selección, financiamiento (alianzas y recursos) y organización logística (talleres, espacios,

- acompañantes, facilitadores, publicidad).
- c. Relación activa de la comunidad-festival que se da a lo largo del proceso, en la organización, realización y reflexiones, en donde el festival se transforma en plataforma de circulación de contenidos que permiten el re-conocimiento de las audiovisuales y el cine comunitario.
  - d. Retroalimentación y reflexión colectiva.

## El intercambio

Esta metodología se da a nivel espacial, intergeneracional y de saberes (redes de encuentro). El intercambio como metodología se caracteriza por ser un reconocimiento del propio proceso y de procesos similares u otros que pueden conectarse desde el territorio.

Permite la formación y la creación colectiva entre actores de diversos procesos. Las EAC comparten entre sí plataformas, festivales, facilitadores, resultados. Los estudiantes participan en encuentros, conversatorios, talleres y rodajes; realizan pasantías donde dan a conocer sus experiencias. Dar y recibir es un acuerdo tácito y permanente. La EAC de Antioquia, por ejemplo, a través del proyecto Interconexión, que surgió en un festival audiovisual comunitario, visitó procesos de Guatemala, Ecuador y Perú. Raquel Soto, dice al respecto:

Nos montamos en ese bus a conocer esas experiencias de los otros países, pero también nos dimos cuenta que a pesar de que estamos a una distancia bastante lejos, estamos trabajando por lo mismo: por una resistencia en el territorio, por una permanencia, por contar las historias, que las imágenes no se pierdan, de que no seamos olvidados en el mundo. (Comunicación personal, 2018)

El movimiento se activa a través de otras metodologías, encuentros, muestras o festivales, donde se evidencian y comparten los avances y resultados a nivel pedagógico, creativo y comunitario, garantizando el intercambio y estimulando a través de reconocimientos su labor.

Los festivales audiovisuales se han convertido en espacios y pretextos para reunirse con otros procesos audiovisuales regionales y nacionales, donde comparten talleres de formación; discusiones sobre problemáticas locales, nacionales y globales; estrechan lazos de amistad y proyectan trabajos conjuntos; crean y fortalecen redes de trabajo; conocen nuevas experiencias, integrantes y resultados; comparten proyectos; dan a conocer a los participantes sus hallazgos, la cobertura del proyecto y su contexto, llevándolos a diferentes espacios donde los visitantes entablan un intercambio con las comunidades a través de talleres, foros, actividades pedagógicas, entre otras. En los festivales los ponentes, talleristas o panelistas invitados cuentan con una larga y reconocida trayectoria en su área; buscan ofrecer un alto nivel en la calidad de las actividades, atrayendo de ese modo a diferentes personas ajenas a los procesos y brindando espacios idóneos para la profundización de temas, técnicas y experiencias.

La solidaridad es la base del intercambio. Alirio González, de Belén de los Andaquíes, dice: "Si alguien está en un proceso de creación y puedo ayudarlo, lo hago. Si alguien viene de un proceso nacional a conocer el mío, lo recibo. Si voy a un encuentro, comparto mi experiencia, mi saber".<sup>303</sup> Los lazos que se tejen desde los individuos abarcan procesos nacionales y globales. Las EAC son espacios de apoyo recíproco.

En el intercambio uno de los procesos didácticos es la conversación como dinámica fundamental. Los facilitadores no "dic-tan" clases ni desarrollan un plan de trabajo meticulosamente establecido, responden a unos objetivos consensuados entre el

colectivo y la comunidad. A través de la conversación, como manifiesta Álvaro Ruiz en Montes de María:

en las conversaciones salen los conocimientos y salen las capacidades de cada uno, y entonces ahí se va identificando cómo poder abordar y cómo poder desarrollar un proceso de formación y de traslación de capacidades técnicas, porque a mí no me gusta tener metodologías preestablecidas, dado que en cada comunidad las necesidades son diferentes, y si tú llegas con un esquema cerrado, lo más seguro es que se aburre la gente, lo más seguro es que no logras conexiones y estimulaciones para que ellos puedan seguir adelante, porque muchas veces es solamente cuando van los proyectos o personas a dar talleres, van es un ratito y unos días y a veces ni duermen en las comunidades, salen, entran, salen, entran y luego la comunidad, los integrantes de los participantes se quedan solos y sin una estimulación y sin un reconocimiento de sus capacidades y sus habilidades (Ruiz, 2019).

Parte fundamental del intercambio son las redes de encuentro, en un momento de conexiones nacionales y globales permitidas por la tecnología. Es propio de todas las EAC estar articuladas o ser parte de iniciativas hacia campos de acción en red, que pasan por las organizaciones e instituciones públicas y privadas de sus territorios y se enlazan a lo global. Cuentan con redes propias como la Red de Comunicaciones del Pueblo Wayuu-Pütchimaajana, La Red de Tejedoras por la Memoria y la Vida de la ACA, algunas hacen parte de Red de Cine Comunitario de América Latina y el Caribe, la red de Escuelas Audiovisuales Comunitarias y la naciente Red de Cine Comunitario de Colombia (2025), entre otras.



Festival Audiovisual de los Montes de María, El Carmen de Bolívar.

## El viaje

Esta dinámica constante en las EAC, lo convierte en metodología. A través del viaje se conoce el territorio, se logran los intercambios, se contrastan realidades, se comparten resultados y hallazgos. Se puede dar como excursiones continuas, ya sean salidas pequeñas de campo, intercambio entre pares, circulación en muestras o festivales locales, regionales, nacionales o internacionales. El viaje incrementa la motivación por el trabajo, les permite a los estudiantes reflexionar sobre logros y carencias de sus EAC, los convierte en los voceros de sus procesos; reciben talleres con otros maestros, conocen otras experiencias, se forman al lado de diferentes realizadores, directores de cine, fotógrafos, documentalistas. El viaje es para los estudiantes una retribución y a la vez una responsabilidad. No sólo implica formarse, capacitarse, sino recoger parte de la cosecha para compartirla posteriormente con su comunidad. Esto promueve en los estudiantes disposición y responsabilidad hacia el aprendizaje y, el desafío

de buscar, crear o recrear estrategias que les permitan compartir el conocimiento con sus compañeros.

### Los proyectos

Alirio González, fundador de la Escuela Audiovisual Infantil de Belén de los Andaquíes, señala que los proyectos son fundamentales en sus procesos: en el lema de su EAC, "Sin historia no hay cámara", están implícitos los principios y directrices. Alirio afirma que enseñar una técnica sin tener un proyecto para aplicarla es gastar energía en algo que no tiene visión ni utilidad para la continuidad:

No sirve para nada (...). Cuando tengo que pensar en un proyecto, me meto en problemas, problemas de conocimiento que no tengo, problemas de recursos que no tengo, problemas de tecnologías que no sé operar, pero eso me canaliza a mí el conocimiento que necesito, yo necesito un conocimiento en ciencia, un conocimiento en muchas cosas y eso es maravilloso con el cine (González, comunicación personal, 2018).

Los proyectos se vinculan al proceso, están articulados a los principios, necesidades y objetivos, no se pueden considerar fines, son peldaños que permiten avanzar hacia los propósitos de la EAC.

### Los escenarios pedagógicos

Son espacios didácticos para el aprendizaje experiencial con base en saberes locales. Los estudiantes tienen una inmersión con sabedores del oficio objeto de estudio, indagan sobre este y lo exponen ante pares y comunidades que a la vez comparten otros oficios en un evento común.

La EAC de Barichara ha empleado esta dinámica para estudiar, por ejemplo, el patrimonio inmaterial, pues diseñan los

escenarios pedagógicos teniendo en cuenta las necesidades del proyecto. En 2016 eligieron la tierra como tema de investigación-creación, hicieron una decena de escenarios: construcción en tapia pisada, en bahareque, en adobe; alfarería; elaboración de tejas de barro; agricultura, entre otros. Los estudiantes visitaron los talleres o lugares de trabajo de diferentes sabedores locales, tuvieron una inmersión práctica, paralelamente realizaron el registro audiovisual. Divididos en grupos los estudiantes profundizaron en diferentes escenarios con el objetivo de compartirlos en el encuentro final con las demás escuelas participantes, donde se dieron a conocer a través de escenarios pedagógicos los hallazgos del proyecto y los resultados audiovisuales.

La creación y sostenimiento de espacios culturales comunitarios

En las EAC los espacios son en sí mismos parte del proceso, y aunque no son imprescindibles para su funcionamiento, permiten su consolidación. Todas cuentan con un espacio físico para desarrollar sus labores (la mayoría no son propios) y los eligen y gestionan por la correspondencia con sus territorios y la vinculación directa con las comunidades. Contar con estos espacios o crearlos se debe a los resultados, la confianza establecida y la autogestión.

Las EAC indígenas recurren a las rancherías, casas ceremoniales, enramadas, entre otros, el territorio es su aula; la EAC de Montes de María tiene una casa en el parque principal del pueblo, cuenta con las instituciones educativas y el Museo Itinerante de la Memoria; la EAC de San Basilio de Palenque administra la Casa de Cultura del municipio, gestionan su funcionamiento durante el año, ahí está la emisora, el archivo audiovisual, los espacios para desarrollar talleres y proyectar películas; las EAC de Villa de Leyva cuenta con los espacios de los contextos escolares donde laboran y recurren a espacios

campesinos de los municipios: canchas, caneyes, bosques; la EAC del Oriente antioqueño ha creado las casas de cultura campesinas; estos garantizan un punto de encuentro permanente donde se desarrollan diferentes proyectos, es válido apuntar que algunas de estas casas tienen un importante valor simbólico en la comunidad, ya que han sido transformadas en espacios para el aprendizaje, la cultura, la creación y el encuentro después de ser lugares marcados por el conflicto armado. La EAC de Ciudad Bolívar autogestionó y construyó "Potocine", una sala de cine con óptimas condiciones técnicas, abierta a la comunidad, ubicada en el colegio Cerros del Sur, espacio que les permite desarrollar sus talleres y el festival; la EAC de Barichara gestionó el espacio Caney Colibrí, sala rural de artes, dotada con equipos para teatro y cine; y la EAC de Belén de los Andaquíes cuenta con una casa-laboratorio creativo que ha autogestionado y que funciona en articulación con otras organizaciones.

### Consolidación

Las EAC aunque se han originado por colectivos de comunicaciones, procesos artísticos, organizaciones sociales o autoridades tradicionales indígenas, su puesta en marcha corresponde a metodologías propias de procesos educomunicativos. Un elemento que las consolida es que su origen se da con base en necesidades evidentes e inminentes de las comunidades y los procesos pueden sostenerse en el tiempo porque quienes los gestionan y desarrollan son parte de la comunidad, viven ahí, conocen las problemáticas, las entienden y procuran buscar soluciones desde su perspectiva y su capacidad, vinculando si es necesario, a quienes consideren puedan aportar en el propósito. Se evidencia su fortaleza cuando las EAC recaen sobre individuos y a su vez sobre organizaciones sociales.

Una EAC puede originarse por el impulso de una organización o un individuo ajeno a la comunidad, pero suele desintegrarse si

no hay una apropiación de personas que vivan en ese espacio, la dinamice y le dé continuidad. Las escuelas, al consolidarse, si carecen del respaldo de organizaciones sociales pueden optar por convertirse en personas jurídicas. La gestión de recursos obliga a estos proyectos educomunicativos a convertirse en una organización con una estructura independiente, que legalmente pueda acceder a diferentes tipos de convocatorias para gestionar recursos que le permitan su continuidad y expansión. En esta elección existe una gran tensión y peligro para las escuelas, porque la carga administrativa de una organización puede generar un flujo de trabajo que termina por devorar al trabajo de formación, y creativo.



Escuela Audiovisual para la Infancia, Barichara.

3.4.

**Fundadores-creadores,  
acompañantes y facilitadores**

# Fundadores, acompañantes y facilitadores de las EAC

## Fundadores - creadores

### Definición y rol

- Personas/Instituciones que inician el proceso
- Fundar: Dar contenido y forma (RAE)
- Crear: Hacer surgir algo que no existía
- Conciben las EAC

### Enfoque 1: Personas individuales

- Líderes y gestores con formaciones diversas
- Características
  - Intereses y experiencia en cultura, artes, comunicación
  - Cuentan con equipo de acompañantes y facilitadores
- Ejemplos (EAC y formación)

Soraya Bayuelo (Montes de María)

Comunicación  
Artes y cultura

Rodolfo Palomino Cassiani (San Basilio de Palenque)

Comunicación comunitaria  
Ciencias naturales

Alirio González (Belén de los Andaquíes)

Música y educación popular  
Fundador Radio Andaquí

Ciudad Bolívar (Daniel Bejarano, Janeth Gallego)

Audiovisuales, psicología (Bejarano)  
Pedagogía infantil (Gallego)

Mejoda (Victor Palacios, Diana Girón)

Comunicador social y director de cine (Palacios)  
Licenciada en Literatura (Girón)

Emilce González (Villa de Leyva)

Actriz y abogada  
Pedagogía artística

Oscar Vesga (Barichara)

Actor y pedagogo  
Formación artística rural

# Fundadores, acompañantes y facilitadores de las EAC

## Fundadores - creadores

### Enfoque 2: Iniciativas organizacionales colectivas

- Las EAC nacen como parte de la misión organizacional
- Son voces colectivas
- Implican reconocimiento y apropiación de tecnología

### Ejemplos (EAC y organización)

#### Oriente Antioqueño

Iniciativa de Asociación Campesina de Antioquia (ACA)  
Fundadores: Carlos Otálvaro (cine/televisión) y Gustavo Hincapié (audiovisual)

#### Tejido de comunicación del Norte del Cauca (TC)

Impulsado por mandatos del CRIC (2005)  
Respuesta a denunciar agresiones (masacres, militarización)  
Fundadores: Vilma Almendra, Manuel Rosenthal, Harold Secué

#### Pueblo Wayuu (Escuela de Comunicación Wayuu)

Proceso de encuentro de diversas organizaciones (2010-2014)  
Busca compromiso y habilidad para manejar herramientas comunicacionales  
Fundadores: Natnat Iguarán, Mileidis Polanco, Miguel Ramírez Boscán

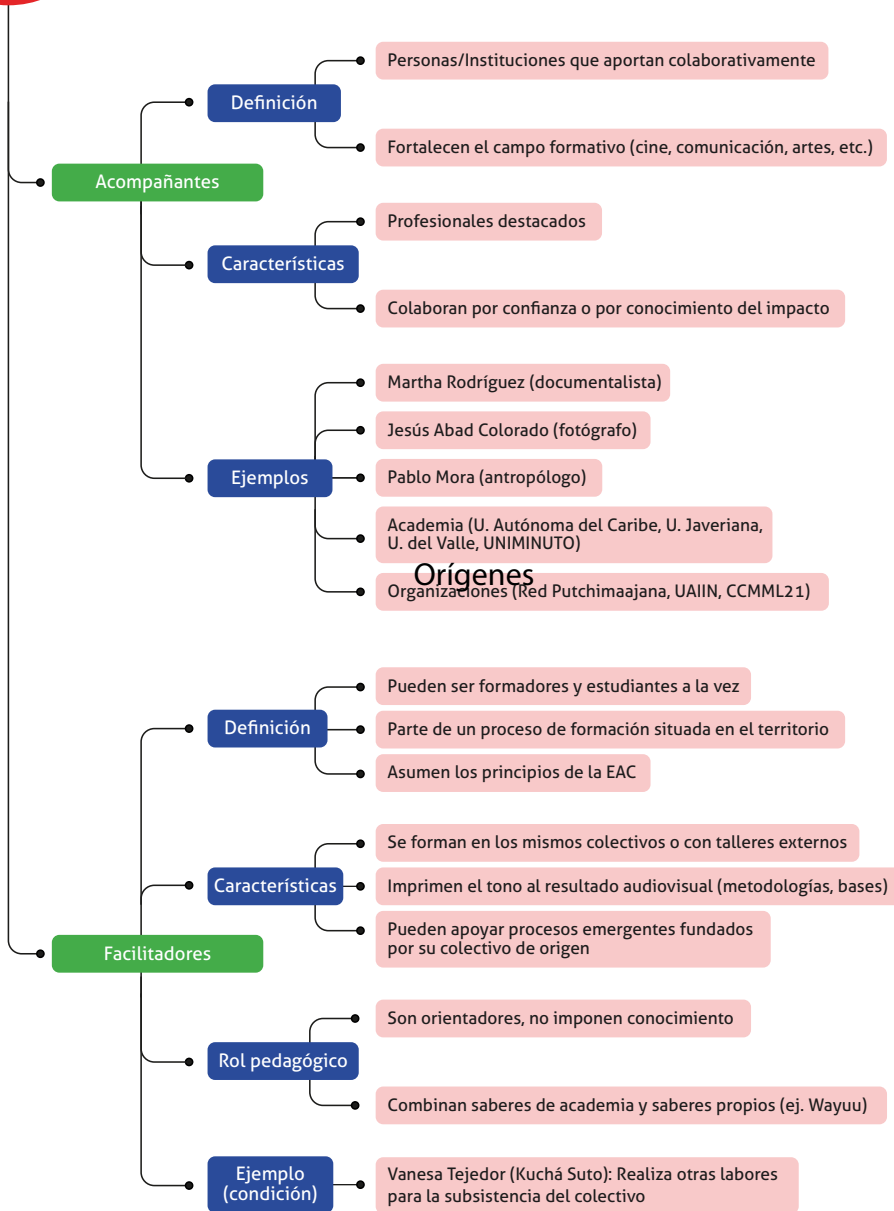
#### EAC Wiwa

Surgió de proceso del Colectivo Zhigoneshi (CCZ)  
Asociado a OGT y CIT  
Implica permiso espiritual de mamos para usar tecnologías  
Fundador clave: Rafael Roberto Mojica

### Impacto del Fundador en la EAC

- Establecen el lugar de partida y posibles transformaciones
- Su formación inicial influye en la consolidación y permanencia

# Fundadores, acompañantes y facilitadores de las EAC



## 3.4. Fundadores-creadores, acompañantes y facilitadores

### 3.4.1. Fundadores-creadores

En este apartado veremos quiénes son las personas o instituciones que inician el proceso de las escuelas. Las llamamos: fundadores-creadores. Según la Real Academia Española fundar significa “erigir, instituir un mayorazgo, una universidad o una obra pía, dándoles rentas y estatutos para que subsistan y se conserven”. Crear significa “establecer, fundar, introducir por vez primera algo; hacerlo nacer o darle vida, en sentido figurado. Crear una industria, un género literario, un sistema filosófico, un orden político, necesidades, derechos, usos”. Fundar es dar contenido y forma, crear es hacer surgir algo que no existía en el territorio. Hay dos enfoques en los fundadores-creadores, en el primero son personas y en el segundo son instituciones.

Del primer enfoque hacen parte líderes y gestores, que en el comienzo de su trayectoria, tenían formaciones diversas: Soraya Bayuelo para Montes de María, interesada en las artes y la cultura y con una formación en comunicación, también incidió en la creación de la EAC de San Basilio de Palenque, donde Rodolfo Palomino Cassiani, afrodescendiente raizal fue formado por el CCMMML21 en comunicación comunitaria y posteriormente estudió Ciencias Naturales. Alirio González para la EAC de Belén de los Andaquíes, formado en música y educación popular y con la experiencia de haber creado la emisora comunitaria Radio Andaquí. Los fundadores de la EAC de Ciudad Bolívar: Daniel Bejarano formado en audiovisuales y Janeth Gallego formada en pedagogía infantil. Los fundadores de MEJODA: Víctor Alexander Palacios Romero, comunicador social y director de cine, y Diana Marcela Girón, licenciada en Literatura. Emilce González de la EAC de Villa

de Leyva, actriz y abogada, con experiencia en pedagogía artística, y Óscar Vesga para la EAC de Barichara, actor, formado en pedagogía, con experiencia en formación artística en el contexto rural.

La característica de este primer enfoque es que son personas con un equipo de acompañantes y facilitadores que tienen intereses y experiencia en cultura, artes y comunicación o en las artes audiovisuales.

Del segundo enfoque hacen parte las EAC que nacen como iniciativa de las organizaciones campesinas e indígenas. La escuela del Oriente antioqueño se concretó cuando la Asociación Campesina de Antioquia (ACA) avaló y promovió la propuesta educomunicativa de Carlos Otálvaro y Gustavo Hincapié. La ACA tiene como objetivo general:

Promover el fortalecimiento de los procesos organizativos de base de las comunidades campesinas a través de la formación, investigación, comunicación y movilización, que permitan fortalecer el movimiento social, incidir políticamente, asegurar la permanencia en el territorio en condiciones de dignidad, autonomía y disfrute pleno de derechos.<sup>304</sup>

Gracias a esta apuesta, hoy cuentan con un área de comunicaciones, con el Observatorio Audiovisual e Investigativo sobre Procesos Comunitarios y de Resistencia, y con la Escuela de Creación Documental El Retorno.

También el Tejido de Comunicación del Norte del Cauca se originó a partir de una necesidad concreta de las comunidades, para denunciar y visibilizar las agresiones que sufrían, las masacres, desapariciones y la militarización en sus territorios a principios de los años 2000. Su creación, en 2005, fue impulsada por mandatos de los congresos del Consejo Regional Indígena del

Cauca (CRIC) para articular diversas áreas comunicativas que ya existían, como las emisoras comunitarias que se instalaron desde los años 90 en Toribio y Jambaló, y la emisora Radio Pa'Yumat que surgió a finales de 2002. El objetivo era ir más allá de la radio y tejer colectivamente la comunicación a través de cuatro áreas principales: radio, página web, producción audiovisual y diseño o impresos. De esta manera, el TC no sólo buscaba denunciar los proyectos de muerte sino también fortalecer los planes de vida y tejer una palabra propia para caminar en defensa del territorio, la autonomía y la vida misma.

Unos años más tarde apareció la Escuela de Comunicaciones del Pueblo Wayuu, que nació de un proceso de encuentro de diversas organizaciones, a lo largo de cuatro años (de octubre de 2010 a octubre de 2014). En el primer encuentro que llevó a cabo la Mesa de Comunicación Wayuu, llamada "Comunicación Indígena y Convergencia Tecnológica", participaron la Organización Indígena de la Guajira Yanama, la Organización Sütsein Jieyuu Wayuu (Fuerza de Mujeres Wayuu), las emisoras Radio Fe y Alegría Paraguaipoa, Utay estéreo de Fonseca y Ecos de la Macuira de la Alta Guajira, el periódico *Wayuunaiki*, comunicadores, educadores, entre otras personas y organizaciones interesadas en reflexionar sobre la comunicación al interior de este pueblo (Polanco, comunicación personal, noviembre de 2019). En 2011 surgió la Red de Comunicaciones del Pueblo Wayuu y, en 2014, tras un encuentro de radialistas surgió la idea de crear la escuela de comunicaciones. Describe Natnat Iguarán:

Participamos docentes, participaron comunicadores, participaron líderes, participaron sabedores, y dijimos: "Bueno, queremos una escuela que nos pueda acercar a la misma comunidad, que nos pueda generar un compromiso y una habilidad de manejar una cámara, de escribir o de utilizar la radio, la palabra, para trascender no solamente en el tiempo sino en el contexto en el que estamos". (Conversación personal, 2019)

La primera versión de esta escuela:

Inició en el 2016 en la Comunidad de La Horqueta a orillas del Arroyo Bruno, lo cual trazó un sendero para recorrer 14 lugares diferentes del Territorio Wayuu, (...) se graduaron 22 jóvenes que durante dos años se formaron en el empoderamiento de diferentes herramientas comunicacionales para ponerlas al servicio de su pueblo.<sup>305</sup>

La EAC wiwa surgió del proceso de formación del Colectivo de Comunicaciones Zhigoneshi (CCZ) que se originó asociado a las organizaciones Gonawindúa Tayrona (OGT) y Confederación Indígena Tayrona (CIT), el Colectivo de Comunicaciones Zhigoneshi tiene como objetivo dar a conocer el pensamiento de las autoridades de los cuatro pueblos indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, y su denuncia de las problemáticas culturales y ambientales del macizo.<sup>306</sup>

De 2009 a 2011 los integrantes wiwas del CCZ, preocupados por el nivel de participación e igualdad dentro del colectivo, partiendo del principio de que ningún pueblo debe tener la voz del otro porque son distintas lenguas en igualdad y cada uno de los pueblos tiene su voz; tras hacer el documental *Resistencia en La Línea Negra* decidieron construir su propio colectivo y en 2011 fundaron el Bunkuaneyuman Comunicaciones (Mojica, comunicación personal 2019).

Bunkuaneyuman hace parte de una comunidad indígena y por tal sus iniciativas deben ser expuestas y evaluadas por las autoridades tradicionales, su oficio se inserta en el camino recorrido por el CCZ. Los mamos en la Sierra Nevada de Santa Marta disertaron sobre si era propicio incorporar las tecnologías audiovisuales de "los hermanitos menores" (nombre dado a los *bonachis* o no indígenas). Después de meses de consultar, determinaron que sí era posible, pero que debían pedirle permiso al dueño

de la imagen. Los miembros del CCZ emprendieron un viaje con los mamos a un lugar donde se les otorgó el permiso de utilizar los equipos en el territorio. Rafael Mojica narra:

Nos citan en la Sierra, subimos y cada comunicador o realizador llevamos uno igual, un mamo kogui, una mamo arhuaco, y ellos se encargaron de bautizar como ese equipo y bautizarnos a nosotros también, registrarnos para comenzar a hacer todos estos videos, estos documentales para poder visibilizar también, para que la gente también pudieran entender, porque no podíamos tomar algo sin el permiso de sus padres, de sus dueños, no podríamos utilizar una imagen de un mayor, de un lugar sagrado, porque me estoy llevando algo sin permiso y eso puede repercutir en mí como realizador más adelante, tener problemas. (Mojica, comunicación personal 2018)

Sobre ese permiso espiritual, explica Mora:

Es una comunicación que mantienen los mamos con los seres de la naturaleza, todos los elementos de la naturaleza tienen padres y madres espirituales, tienen dueños espirituales, si tú vas a cortar un árbol, tienes que pedirles permiso a esos dueños, retribuirles para que ese mundo espiritual no entre en desequilibrio, entonces cualquier actividad humana está siempre referida a esa comunicación que establece el mamo con esos seres no materiales.<sup>307</sup>

Para las autoridades espirituales de la Sierra, las tecnologías audiovisuales son juguetes de niño, explican que esa es la razón por la cual se divierten tanto los hermanitos menores. Aceptaron la incorporación de estos dispositivos en la comunidad al entender que era una forma pertinente para establecer un puente con el mundo occidental y sobre todo, porque al encontrar al dueño espiritual de esa tecnología y pedirle el permiso correspondiente,

ya no se estaba infringiendo La Ley de Origen.<sup>308</sup> No sólo “era cuestión de domesticación, sino de legitimación, y eso era lo que estaban haciendo ahora en compañía de sus mamos”.<sup>309</sup>

La comunidad wiwa, por ejemplo, muestra muy poco interés por la realización audiovisual, Bunkuaneyuman ha llegado a un máximo de cinco integrantes en 2020 y a 2024 estaban por un tiempo de repensar el proceso. Rafael Mojica explica que, ante todo las mujeres wiwa, dedican su tiempo y su atención a labores específicas de su cultura. La realización audiovisual, a pesar de que la aprueban y la apoyan, no les interesa como quehacer a la mayor parte de los jóvenes. Sin embargo, los pocos que están de lleno, asumen el cine y el audiovisual como un camino necesario, al cual muy probablemente dedicarán su vida.

Estos dos enfoques permiten entender que quienes son fundadores-creadores establecen el lugar de partida de las EAC, y en ese camino sus posibles transformaciones. En los casos en los que fueron propiciadas por iniciativas personales, las escuelas surgieron como un espacio donde se relacionan las artes, la educación y la comunicación; en el caso de ser propuestas por organizaciones, autoridades tradicionales y no tradicionales indígenas, las EAC hacen parte de su misión como organización o comunidad, son voces colectivas, herramientas que hacia afuera visibilizan procesos culturales, defensa del territorio y derechos humanos, y en el caso específico de las comunidades indígenas, implica un reconocimiento de la tecnología, su apropiación y domesticación, buscan la autorrepresentación en un marco de propiedad colectiva del conocimiento que cobija el material producido en cualquier proceso donde la tecnología audiovisual esté presente.

A continuación, les presentamos a los fundadores-creadores de las once EAC que son parte de este libro. Nos parece relevante hacerlo porque la formación e inquietudes iniciales que

tienen estas personas es parte de lo que provoca que el proceso de consolidación, transformación y permanencia lleve implícito esas búsquedas inaugurales.

### **Escuela de Creación Documental El Retorno: Gustavo Hincapié y Carlos Alberto Otálvaro**

Gustavo y Carlos estudiaron en la Universidad de Antioquia, el primero se formó en Comunicación Audiovisual y Carlos en Cine e Historia, recibiendo talleres continuos de cineastas como Marta Rodríguez y Víctor Gaviria. Crecieron bajo el terror de las bombas del narcotráfico de los años 80 y fueron testigos del poblamiento de las montañas de Medellín por personas que huían de la guerra, provenientes de la zona rural de Antioquia y el Chocó. Cuando eran estudiantes presenciaron una toma de la universidad por parte de los campesinos desplazados que buscaban denunciar la difícil situación que estaban pasando en las laderas de Medellín. Los estudiantes y docentes observaron y acompañaron las comunidades, extendiendo su labor a los barrios periféricos. Gustavo afirma: "Ahí encontré ese puente entre la universidad y lo que quería hacer" (Hincapié, 2020, comunicación personal).

Cuando conocieron el trabajo de la Asociación Campesina de Antioquia (ACA), la organización estaba atravesando una época difícil porque, siendo mayoritariamente campesina, la crisis de los precios del café a principio de los años 90 los había afectado, y a finales de la misma década la incursión paramilitar había arremetido contra sus líderes. Ellos propusieron el Área de Comunicaciones en la ACA y crearon la productora audiovisual El Retorno, un nombre que hace referencia y homenaje el anhelado regreso del campesinado víctima del desplazamiento forzado a sus territorios. Su formación en cine, comunicaciones e historia se ve reflejada en la escuela de la que son fundadores-creadores: está presente la investigación-acción-participación, la educación

popular, los semilleros de formación, investigación y creación, los cineclubes.

**Colectivo de Comunicaciones**  
**Montes de María Línea**  
**21: Soraya Bayuelo**

Soraya es hija de una familia raizal de El Carmen de Bolívar.

Con grandes esfuerzos terminó sus estudios secundarios de bachillerato en el colegio del pueblo y se dedicó a trabajar en lo que cayera. Fue secretaria del colegio, del banco, del sindicato de loteros, vendedora de libros, electrodomésticos y quesos a domicilio. Pero a ella nada de esto la satisfacía, a pesar de que eran buenas formas de obtener ingresos. Sus intereses estaban más por el lado del trabajo cultural y soñaba con "hacer algo" en ese sentido.<sup>310</sup>

Fue parte de los jóvenes inquietos que, en los 80, se reunían en una banca rota del parque a hacer tertulias culturales y a debatir temas políticos. De esas disertaciones, ideas y bohemias surgió la Casa de la Cultura de este municipio<sup>311</sup> que "ahora posee una enorme casona carmera restaurada, que ofrece los servicios de biblioteca, sala de informática y programas de formación artística".<sup>312</sup>

Se formó como comunicadora social en la Universidad Autónoma de Barranquilla, siempre mantuvo el contacto con su municipio, y los fines de semana realizaba el programa radial *W* en la única emisora del pueblo: Radio Mancomohán. Junto a Beatriz Ochoa, licenciada en Filosofía de la Universidad de los Andes, propusieron un proyecto de redacción llamado *Periodistas Populares Línea 21* del cual nunca salió el primer número.

Ya como directora de la Casa de la Cultura, Soraya:

[Llamó a] Alfredo Atencio Babilonia, periodista conocido que entonces trabajaba en el SENA como instructor. Así que lo invitó a su "microempresa de periodismo" a que dictara un curso. De esta manera el 1 de septiembre de 1994 a las 3 p. m., en la Casa de la Cultura de El Carmen de Bolívar con 26 personas nació el Colectivo de Comunicación de Montes de María Línea 21.<sup>313</sup>

Bayuelo es víctima de la violencia, tuvo que salir por amenazas, pero regresó cuando una bomba que detonó el Frente 37 de las FARC segó la vida de su sobrina, una niña de 14 años (El País, 2017, 0m, 12s).<sup>314</sup>

### **Bunkuaneyuman Comunicaciones: Rafael Roberto Mojica**

Rafael es indígena de la comunidad wiwa de la Sierra Nevada de Santa Marta, padeció el conflicto armado, su madre fue asesinada y tuvo que desplazarse de su territorio. En 2004 fue elegido por la comunidad para representar al pueblo wiwa como uno de los jóvenes que serían parte del Colectivo de Comunicaciones Zhigoneshi (CCZ).<sup>315</sup> La experiencia lo llevó a adquirir habilidades como camarógrafo, le permitió un proceso de formación en diferentes espacios y con diferentes tutores, conocimientos que llevó a la práctica inmediatamente por las necesidades coyunturales de su territorio.

La creación audiovisual se le presentó a Rafael como un destino porque cuando descubrió la cámara y se apasionó, emergió un hecho circunstancial: la National Geographic llegó a la SNSM a rodar una serie documental con toda su indumentaria. Rafael iba de un lado a otro observando al camarógrafo, tomando nota de los cambios de óptica, de los encuadres; y con los días el

camarógrafo empezó a explicarle y a dejarle manipular el equipo, pese a la dificultad idiomática. Uno de los acompañantes de la serie era el escritor y etnobotánico Wade Davis. El plano cumbre se rodaría en los picos nevados, pero la producción se enteró que la guerrilla sabía de su presencia y los estaban esperando, así que determinaron que no se expondrían, estaban tan asustados que partieron en helicóptero. Así es que le encomendaron a Rafael el plano final, le entregaron la cámara, las indicaciones y la dirección para que llevara el material a Santa Marta. Rafael lo hizo, recibió elogios, los créditos pertinentes y un pago por su trabajo.

Las dificultades para articular los proyectos con CCZ y llevarlos a cabo lo incitaron a la creación del colectivo Bunkuaneyuman Comunicaciones, donde incursionó como guionista y director. Rafael es un camarógrafo avezado (reconocidos directores lo han invitado a participar en sus proyectos audiovisuales y cinematográficos), mantiene su lengua, vive y sigue las tradiciones culturales de su pueblo, y sus películas, habladas en su idioma, han obtenido diferentes galardones a nivel nacional e internacional.

**Escuela de Comunicaciones del Pueblo Wayuu:  
Natnat Iguarán, Mileidys Polanco  
y Miguel Ramírez Boscán**

Natnat Iguarán, indígena wayuu, estudió Comunicación Social con énfasis en Realización Audiovisual en la Universidad Javeriana, pertenece a la Organización Indígena Yanama, filial de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) que fue fundada en 1975, donde se ha afianzado como líder en el área de las comunicaciones y hace parte del equipo fundador-creador de la EAC.

Mileidys Polanco, indígena wayuu, también estudió Comunicación Social en la Universidad Javeriana y tiene una especialización en Desarrollo Social. Realizó sus prácticas en la ONIC mientras estudiaba y la organización le permitió conocer las realidades que viven diferentes pueblos indígenas de Colombia:

Soy el resultado de muchos procesos de formación que se han abanderado desde la ONIC a nivel nacional y por ende, hemos podido construir desde lo que hay en el sentir de los territorios para poder llevarlos a líneas nacionales para que se conviertan hoy en muchas de las herramientas que los colectivos de comunicaciones utilizamos (...).

[Por las prácticas en la organización] podía interactuar con otras personas indígenas no propias wayuu y podía interactuar sobre las situaciones de vulneración que teníamos en el territorio las comunidades indígenas, entonces por eso considero que se convierte en una escuela muy importante de saberes porque le permite a uno saber que hay un objetivo claro el que tenemos que defender y es todo ese tema del movimiento indígena nacional que tiene toda una concepción política en la cual uno va entendiendo, que cuando uno es comunicador social. (...) aquí hablamos ya de intereses ideológicos y para los pueblos indígenas es claro que, entre muchos de los principios que nosotros trabajamos, el principio fundamental es la unidad, el principio fundamental es el territorio, el principio fundamental es nuestra cultura, a partir de allí todo lo que nosotros hacemos es por la defensa de nuestro territorio, todo lo que nosotros hacemos es por mantener vivo ese legado de los ancestros que nosotros tenemos, por mantener viva nuestra cultura en nuestro territorio (Polanco, comunicación personal, 2019).

Miguel Ramírez Boscán, indígena wayuu del clan epinayú, es comunicador y realizador audiovisual. Como indígena ha

vivido los procesos de violencia en su territorio, es parte del equipo fundador de la EAC y durante años ha sido su director.

Mi trabajo en la realización audiovisual se ha concentrado más que todo en el tema de los derechos humanos, teniendo en cuenta la organización con la cual adelanto mi proceso: Fuerza de Mujeres Wayuu. Soy consejero de comunicaciones en esta organización, a través de esta hemos realizado diferentes documentales y he tenido la oportunidad de dirigir cinco de ellos. En cada uno, hemos visibilizado las secuelas del conflicto armado pero también el impacto de las multinacionales, además de la inoperancia y corrupción que gira alrededor del departamento de La Guajira.<sup>316</sup>

### **Colectivo de Comunicaciones Kuchá Suto: Rodolfo Palomino Cassiani**

Rodolfo es afrodescendiente raizal de San Basilio de Palenque. Su formación desde niño fue a través del proyecto Colectivo Radial Escolar Chaqueros de Paz, propuesto por el CCMML21, que lo llevó a apasionarse por la comunicación. En 2007 realizó un proyecto en La Bonga, una vereda del municipio que fue desplazada en 2001 por paramilitares, y que (en parte) se estableció en la periferia de San Basilio de Palenque.

En un proceso de formación, un diplomado virtual en el año 2007, el Ministerio de Cultura hace la convocatoria y yo me inscribo; en ese año Palenque aún no tenía conectividad a internet, no tenía acceso y yo me inscribí porque me llegó la información verbal y me tocaba trasladarme a otro municipio para poder hacer las actividades y como fue un diplomado virtual del Ministerio de Cultura con la universidad UNAD, digamos que al final del diplomado entregaban unas herramientas básicas, tecnológicas, para seguir el proceso con las comunidades y yo culminé de hacer el diplomado, entonces ahí

dieron unos equipos básicos para seguir trabajando con las comunidades y entre estos una cámara fotográfica, una cámara de vídeo, un computador para edición y ahí yo fui apropiándome de las herramientas y pues me apropié de ellas y logré organizar a otros jóvenes de la comunidad que les gustaban. (Palomino, comunicación personal, 2019)

Estos equipos que obtuvo eran para replicar el diplomado en la comunidad, y lo hizo con niños de 7 a 12 años de La Bonga: realizaron un video sobre Benkos Biohó, el fundador del Palenque de San Basilio en el siglo XVII. La comunidad quiso seguir contando historias audiovisuales y ya tenían los equipos y el tutor.

### **Tejido de Comunicación de la ACIN: Vilma Quiguanás, Manuel Rosenthal y Harold Secué**

Vilma Rocío Almendra Quiguanás, hija de los pueblos nasa y misak, fue una de las fundadoras del Tejido de Comunicación para la Verdad y la Vida. Desde su fundación, y hasta aproximadamente el 2013, fue una figura central en el acompañamiento del proceso. Ella recuerda que el origen del TC surgió de la necesidad de denunciar masacres, desapariciones y la militarización en los territorios del Norte del Cauca a inicios de los años 2000. Junto con otros compañeros reconoció que, antes del tejido, la comunicación indígena intentaba imitar a los medios comerciales, sin una palabra propia definida. Vilma enfatiza que fundar el TC no fue una decisión institucional de la ACIN sino una necesidad concreta de las comunidades para reconocer los “proyectos de muerte” y, a la vez, retomar los planes de vida, tejiéndose con otros pueblos que enfrentaban agresiones similares.

Manuel Rosenthal también formó parte del equipo fundador del Tejido de Comunicación y su trabajo fue clave para establecer sus metodologías y principios filosóficos, como el

concepto de “Caminar la palabra”. Manuel ayudó a proponer y establecer la estructura de los Tejidos de Vida del CRIC, siendo el de comunicación el primero en proponerse como “el agua que conecta y fluye entre los demás tejidos” (económico-ambiental, justicia, defensa de la vida, entre otros). Él define la esencia del TC como una lectura de contexto permanente, crítica y autocrítica, para generar acción. Jugó un papel fundamental en la formación, impulsando metodologías como el IRDA (Informarnos para Reflexionar, Decidir y Actuar) y las RERES (salas de reacción-redacción) para analizar los asuntos críticos en las asambleas. Su visión era contribuir a formar comunidades conscientes, organizadas y actuando en coherencia, un principio que considera se ha transformado con el tiempo.

Harold Secué, del pueblo nasa, fue parte del grupo de jóvenes que, tras formarse en la primera escuela de comunicación entre 1999 y 2002, comenzaron a hacer sus prácticas en Radio Pa’yumat, la emisora que fue el germen del tejido. Él sitúa el nacimiento del TC como una estructura formal en 2005, como una respuesta a los mandatos de los congresos del CRIC para articular la radio con otras áreas como la página web, el audiovisual y los impresos. Harold describe el espíritu de los primeros años como un trabajo de “comuneros” más que de empleados, motivados por el compromiso y no por horarios fijos, donde el objetivo era autosostener el proceso mediante el “rebusque” y proyectos. Recuerda que él y sus compañeros se dedicaban a acompañar eventos comunitarios en cualquier día y horario, editando y escribiendo por las noches, movidos por el deseo de servir a la comunidad. Su experiencia evidencia que los pioneros no sólo se formaron como comunicadores, sino también como líderes que luego ocuparon otros roles en la organización.



Rodolfo Palomino, director del Colectivo de Comunicaciones Kuchá Suto, San Basilio de Palenque.

### **Escuela Popular de Cine y Video Comunitario Ojo al Sancocho: Alba Yaneth Gallego Betancur, Alexander Yosa Moreno y Daniel Bejarano**

Alba Yaneth, licenciada en Pedagogía Infantil, productora de cine, gestora cultural, cuenta:

Llegué a Ciudad Bolívar en 1999, después del terremoto de Armenia, y cuando llegué quise vincularme a un proceso social, también porque sentí que no me había muerto, que la vida me daba otra nueva oportunidad, entonces queda como que ese sacudón me hizo preguntarme qué es lo que realmente es importante y significativo en la vida y pues eso me hizo integrarme a un proceso social. (Gallego, comunicación personal, 2019)

Alexander Yosa Moreno estudió Comunicación Social y Periodismo, es realizador audiovisual, hace parte de la corporación Sueños Films Colombia (que es la productora asociada a la escuela), del Festival de Ciudad Bolívar y de la sala Potocine. Se desenvuelve como tallerista en realización y producción audiovisual alternativa y comunitaria.

Daniel Bejarano, formado como comunicador social y psicólogo, ha hecho su desempeño en el campo comunitario como gestor cultural, realizador y productor audiovisual cuyo centro ha sido la escuela en la que ha surgido el Festival Internacional de Cine y Video Alternativo y Comunitario Ojo al Sancocho y la sala Potocine.

### **MEJODA: Diana Girón y Víctor Palacios**

El 31 de enero de 2006 Diana y Víctor encontraron una variedad de grupos juveniles de producción de comunicación comunitaria y alternativa en un escenario común, y se plantearon conformar un colectivo que agrupara esas experiencias para una mayor incidencia social. Así es que aun siendo muy jóvenes, crearon la Asociación Colectivo de Medios Alternativo de Jóvenes del Distrito de Aguablanca (información recuperada de una comunicación personal con ambos en 2021).

### **Escuela Audiovisual Infantil: Alirio González**

Alirio nació en 1961. Nunca se adaptó al canon de la escuela como espacio porque en vez de aprendizajes encontró un lugar de represión, donde se aprendía a obedecer y a repetir, y a los 12 años de edad abandonó Belén de los Andaquíes. Estudió en Bogotá, se formó en un colegio con un enfoque pedagógico, estudió a Freinet, Freire, Makarenko y Piaget, y allí conoció el método Investigación-Acción-Participativa. Luego se formó como músico y cuando regresó a Belén de los Andaquíes trabajó desde la casa

de la cultura, gestionó, creó y dirigió la emisora Radio Andaquí como un espacio para debatir, leer de manera crítica el contexto, discutir temas políticos que la comunidad evitaba o creía que eran ajenos, practicando la IAP.

En 2005 creó la Escuela Audiovisual Infantil para que los niños de su pueblo hablaran de lo que les interesaba, lejos de las aulas oficiales, disponiendo de horarios libres, autonomía, reglas necesarias para evitar la *educación bancaria*. Les dio herramientas para que crearan desde sus intereses, para que aprendieran a leer y escribir con el lenguaje audiovisual abordando críticamente su realidad, estaban en medio de una guerra y así como negó la escuela tradicional en su infancia como la única posibilidad, dispuso este proceso como rechazo de la guerra y el narcotráfico como ofertas imperantes del momento para la juventud.

**Escuela Experimental de Artes Audiovisuales  
y Escuela Audiovisual para la Infancia:  
Emilce González y Óscar Vesga**

Emilce González se presenta así:

Migrante campesina, la primera de mi familia en llegar a la universidad y obtener dos títulos: abogada y licenciada en Teatro. Paralelamente y por pasión me fui formando como escritora, actriz, directora y productora de audiovisuales. Me formé en artes escénicas en el Teatro Itinerante del Sol; fui becaria de distintas instituciones (Ministerio de Cultura, Iberescena y FONCA-México) y trabajé como pedagoga de narración oral con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, y pedagoga en Literatura de la Escuela de Biodrama. Desde 2011 soy pedagoga de la Escuela Experimental de Artes Audiovisuales y actualmente dirijo la Fundación Cultural Ojo de Agua. Por mi origen campesino la relación con la tierra siempre ha estado

presente: mi primera imagen con el territorio, es caminando a casa de mi abuela, y al lado de mi abuela caminando por el páramo y los bosques. En relación con el otro, a quien recuerdo es a mi abuela contándome historias por los caminos, en la noche. Y en relación conmigo misma es verme niña dormida sobre un cuero de oveja al lado de la estufa de carbón, esperando que regresara mi abuela para tomar leche tibia recién ordeñada.

Respecto a la escuela en relación con mi proyecto de vida, cuando inició la veía como un proyecto más, pero se ha transformado en mi vida, en un eje alrededor del cual giran la familia, las artes, las comunidades, la pedagogía, la amistad y el sueño de acompañar la construcción de una sociedad justa con los niños y las comunidades campesinas. Provengo de una familia numerosa, cerca de catorce personas, por lo cual vivir y crecer en comunidad hace parte de mi biografía, además de esto mi bachillerato es en promoción social, desde ahí me he interesado por las comunidades, por el trabajo con mujeres y niños.

La escuela es mi trabajo: en el origen dependía económicamente de ella y ella dependía de mí, poco a poco puedo hacer otras cosas, pero sigue siendo mi primera ocupación a nivel de tiempo. Mi labor se da en todos los ángulos, desde hacer el proyecto, viabilizarlo, administrarlo, llevar la contabilidad, gestionar, dar clases, hacer producción; en realidad resulta agotador y excesivo, porque si bien mi personalidad hiperactiva me lo permite, por la naturaleza de la escuela audiovisual de ser un proceso colectivo tiendo a centrarlo en mis decisiones, lo que puede perjudicarlo y darle una raíz en mis necesidades y criterios, sin dejarlo crecer realmente de manera colectiva.<sup>317</sup>

Óscar Vesga, siendo niño escuchó las historias de su padre y su tío Timoleón: unas hablaban de espantos, otras de la guerra que les tocó vivir entre 1948 y 1980. Con su tía Zoila recorrió las tierras amarillas de Barichara y Villanueva, Santander, explorando barrancos y acantilados. Aprendió a hilar fique, a tejer y a cultivar la tierra. Estudió en Barichara, su mamá era docente. Se graduó en un colegio técnico. Salió de su pueblo huyendo de su destino como obrero. Estudió idiomas en la UPTC, institución que lo sedujo por sus espacios alternos, cátedras libres que avaló la rectoría entre los años 1999 y 2001. Allí fue parte de diferentes grupos de teatro, narración oral, un cineclub y dos videoforos. Hizo parte durante diez años del Teatro Itinerante del Sol, donde se formó como actor, dramaturgo y docente de artes escénicas. En este colectivo empezó a hacer sus primeras películas, informes sobre las actividades que llevaban a cabo y documentales sobre la vida de abuelas cantadoras de guabinas. Como docente de la Escuela de Biodrama, propuesta pedagógica del TIS, descubrió la eficacia de los medios de comunicación como herramienta educativa. Fue docente titular de un colegio rural durante tres años, adscrito a la Secretaría de Educación de Santander. Fue reconocido como mejor docente de Santander por el Premio Compartir al Maestro y otras organizaciones, por los resultados obtenidos al incorporar la apreciación y creación audiovisual en sus clases.

En 2014, creó junto con Emilce González la Escuela Audiovisual para la Infancia, en Barichara, apelando a la relación niño-padre-abuelo. Recurre a las visitas guiadas donde los niños viajan por el territorio, los oficios y la memoria.

### **3.4.2. Acompañantes**

Cuando nos referimos a “acompañantes” hablamos del conjunto de personas e instituciones que, de manera colaborativa, aportan a los procesos de las EAC desde una red de saberes que fortalece

el campo formativo en cine, comunicación, cultura, artes, entre otros; con énfasis teóricos, conceptuales y técnicos.

Se caracterizan por ser profesionales destacados en sus quehaceres, aceptan colaborar por la confianza establecida previamente con los fundadores-creadores o por conocer el impacto de estos procesos educomunicativos en las comunidades. Es el caso de la documentalista Martha Rodríguez y del fotógrafo Jesús Abad Colorado para la escuela del Oriente antioqueño, o el antropólogo y documentalista Pablo Mora para el colectivo Bunkuaneyuman Comunicaciones de la Sierra, por dar un ejemplo.

La academia también se hace presente: la Universidad Autónoma del Caribe, acompaña al CCMML21 en Montes de María; la Corporación Universitaria Minuto de Dios para la EAI en Belén de los Andaquíes; la Universidad Javeriana para Bunkuaneyuman en la Sierra; Universidad del Valle para MEJODA en Aguablanca. Del mismo modo las organizaciones aportan: la Red de Comunicaciones del Pueblo Wayuu-Putchimaajana a la escuela del pueblo wayuu; la Universidad Autónoma Indígena Intercultural al Tejido de Comunicación; y el CCMML21 para la EAC de San Basilio de Palenque.

### **3.4.3. Facilitadores**

Un facilitador puede ser un formador y a la vez un estudiante. Se caracteriza por ser parte de un proceso de formación situada en el territorio, pertenece a este o colabora asumiendo los principios que cada escuela establece en su propuesta educomunicativa.

En el caso del Caribe, los colectivos de comunicaciones audiovisuales usan la palabra facilitador para referirse a la persona

que está al frente del taller o del proceso pedagógico. La mayoría se han formado como comunicadores o realizadores audiovisuales y radiales en los mismos colectivos y, luego, participando de talleres en otros colectivos de la región, del territorio nacional y de instituciones de educación formal como universidades o corporaciones educativas. Algunos facilitadores apoyan por largos períodos otros colectivos de comunicaciones, poniendo su experiencia al servicio de procesos emergentes que su colectivo de origen fundó o con el cual han tenido un intercambio permanente, como es el caso de la relación entre el CCML21 y el Colectivo de Comunicaciones Kuchá Suto de San Basilio de Palenque.

Luis Fuenmayor estudió en el primer módulo de la Escuela de Comunicaciones del Pueblo Wayuu Jayariyú Farías Montiel, y respecto a la relación facilitador-estudiante, afirma:

No era un tema de que era una clase impuesta sino que habían unos acuerdos con los profesores, uno proponía y ellos nos guiaban, eran más que profesores, eran como orientadores, ellos nos orientaban en el proceso de aprender, no fue un conocimiento impuesto, fue un conocimiento que nosotros fuimos desarrollando a través de lo que ellos nos decían, porque ellos sí fueron enseñados en la academia, cada uno de ellos pasaron por universidades y aprendieron fue durante cinco años a ser comunicadores desde las universidades. Entonces, de lo que ellos aprendieron de la universidad y de lo que ellos son como wayuu, decían: "Bueno hay cosas aquí que tenemos que tomar tanto del pueblo wayuu como las herramientas que nos dan los *alijuna*, licuar todo esto y sacar un resultado", y nosotros somos ese resultado. (Comunicación personal, 2019).

Vanesa Tejedor, del Colectivo de Comunicaciones Kuchá Suto, cuenta sobre las condiciones que asume como facilitadora:

Yo soy profesional, soy licenciada en Pedagogía Infantil y además de eso hago otras cosas, las cuales me permiten estar un poco más de tiempo aquí, y poder hacer las otras cosas y así sobrevivir, porque el Colectivo es un proceso que debe continuar con o sin recursos (Comunicación personal, 2019).

En las Escuelas Audiovisuales Comunitarias el facilitador imprime el tono al resultado audiovisual. Sus sugerencias, metodologías y bases suelen verse reflejadas tanto en las pesquisas como en los productos. Un facilitador puede sumergirse en el tema al punto de ser parte del proyecto creativo. Apela a sus conocimientos, los pone al servicio del proceso, no los determina como un límite o una meta para sus estudiantes.

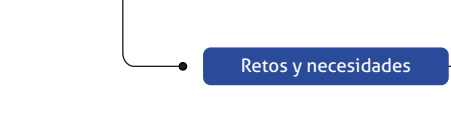
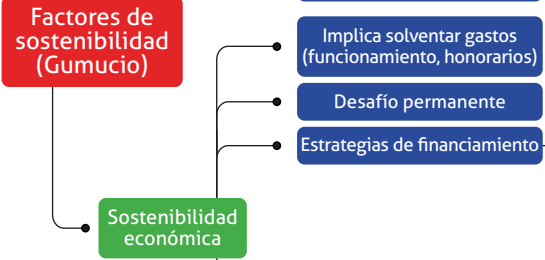
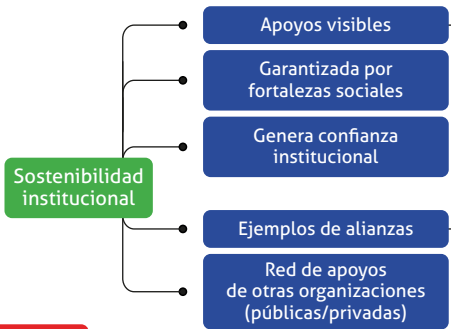
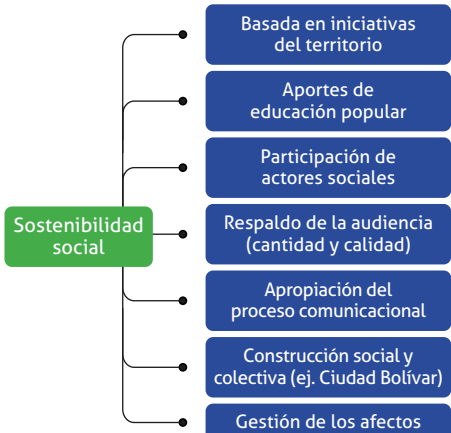
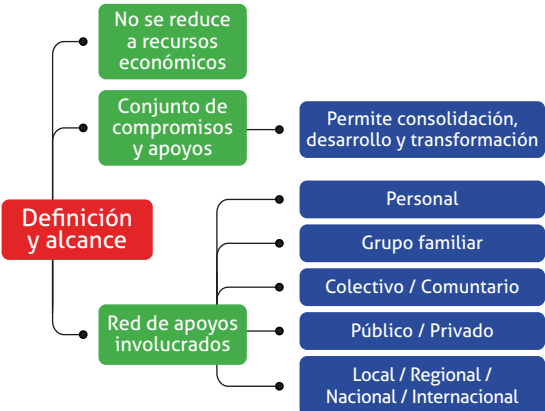


Escuela experimental de Artes Audiovisuales de Villa de Leyva.

3.5.

**Sostenibilidad**

# Sostenibilidad de las EAC



## 3.5. Sostenibilidad

Las once experiencias abordadas comprenden entre cinco y treinta años de trabajo continuo. En su trasegar han comprendido que la sostenibilidad no se reduce a la gestión de recursos económicos: mantenerse en el tiempo implica construir una red de apoyos que involucra lo personal, el grupo familiar, lo colectivo, lo comunitario, lo público, lo privado, lo local, regional, nacional e internacional. Gumucio, refiriéndose a los medios de comunicación comunitarios, determina esta red de apoyos como sostenibilidad: “La sostenibilidad económica, entonces, es apenas un factor entre varios que determinan la sostenibilidad de un proceso de comunicación comunitaria. Los otros factores importantes son la sostenibilidad social y la sostenibilidad institucional”.<sup>318</sup> La sostenibilidad es el conjunto de compromisos y apoyos de la más variada índole que permiten la consolidación, desarrollo y transformación de las Escuelas Audiovisuales Comunitarias.

### 3.5.1. Sostenibilidad social

Como se trata de procesos transdisciplinarios, la gestión posibilita campos como la educación, la comunicación, las artes, la cultura, el desarrollo local, los derechos humanos, entre otros, y —siguiendo los aportes de Gumucio— se deduce que su sostenibilidad social se basa en que todas son iniciativas realizadas en territorio por personas o instituciones del territorio, con aportes claros de la educación popular hacia la transformación social. Por ejemplo, Raquel Soto, estudiante y facilitadora de la Escuela de Creación Documental El Retorno del Oriente antioqueño, relata:

Desarrollo y Paz nos apoya cada tres años, lo que sí es que como es tan amplio el trabajo en tantas

comunidades, digamos que sacar un sueldo para cada uno no se puede, igual cada uno tiene su trabajo en la finca y de ahí y desde el proyecto se sacan recursos para eso, pero nosotros lo que pedimos es más para alimentación y transporte para la gente, lo necesario. (Comunicación personal, 2018)

Gumucio sostiene que

La sostenibilidad social está íntimamente relacionada con la participación de los actores sociales, con el respaldo de la audiencia desde el punto de vista de su cantidad pero también de la calidad de su compromiso, y con la apropiación del proceso comunicacional.<sup>319</sup>

Esta sostenibilidad es evidente en procesos como el de Ciudad Bolívar:

Lo que más nos interesa es que la gente pueda conocer su hablar y pueda tener una articulación real con las comunidades, porque aquí lo que buscamos es alejar los estigmas y buscar confianza, generar confianza, entonces no nos sirve que una empresa nos dé plata y nunca venga el gerente acá, entonces nosotros lo que siempre decimos es que el gerente debe venir y conocer la gente y hablar con la gente porque nos interesa la construcción social y colectiva, eso es una gestión que llamamos nosotros la gestión de los afectos en la economía solidaria. (Bejarano, comunicación personal, 2019).

### **3.5.2. Sostenibilidad institucional**

Cuando un proceso tiene fortalezas en la sostenibilidad social, esto le garantiza consolidarse, generar confianza institucional; avanza a una red de apoyos de otras organizaciones tanto públicas como privadas, locales, regionales, nacionales e internacionales.

Aquí son visibles las instituciones educativas, las organizaciones comunitarias, juveniles, sociales, los guetos culturales o deportivos, entre otros. La EAC se expande en una gestión estatal con alcaldías, gobernaciones, ministerios; un conjunto de programas institucionales, que entran como apoyos sin modificar el componente territorial de los procesos, sin imponerse, gracias a la fuerza que tienen los procesos en sus territorios. El colectivo de Montes de María es un exponente en este sentido:

La lista de instituciones, programas o redes con las cuales el CCMM ha tenido relación en sus dieciséis años de labores llega a veintiséis; trece de ellos son del nivel nacional, ocho del ámbito regional y cinco de cooperación internacional. Además de las alianzas, convenios y proyectos relacionados con su gestión, el Colectivo es uno de los 25 nodos del Sistema de Información para la Paz (SI-paz), y actualmente lleva la Secretaría Técnica de la Mesa Regional de Derechos Humanos.<sup>320</sup>

Diez años después del estudio de Díaz y Miranda, para 2021, el Museo Itinerante de la Memoria ha sumado apoyos por parte del Centro Nacional de Memoria Histórica, la Embajada de Francia en Colombia, la Cooperación Española, el Festival Internacional de Cine de Cartagena de Indias (FICCI) y el Ministerio de Cultura, entre otros.

Los colectivos crean redes y alianzas con otros colectivos, por ejemplo, para fortalecer sus festivales o para compartir espacios y facilitadores. Del mismo modo, se unen a otras corporaciones, ONG, instituciones, para ser parte de proyectos donde encuentran propósitos comunes, asumiendo la parte pedagógica, artística y de comunicaciones. El CCMM21 en 2019 trabajó un proyecto con el Movimiento por la Paz, la Corporación de Desarrollo Solidario, el Instituto Latinoamericano para una Sociedad y un Derecho Alternativos (ILSA) y la Universidad Javeriana. Este proyecto buscó llegar a los territorios de los Montes de María,

financiado por el Centro de Investigaciones para el Desarrollo, y trabaja el tema de la memoria:

Nosotros desde el colectivo comunicaciones trabajaríamos todo el tema de memoria y comunicación e ILSA trabajaba toda la parte de derechos humanos; ILSA es como una firma de abogados, y ellos trabajan toda la parte de Derecho; el Movimiento por la Paz, venía trabajando todo el tema psicosocial, y la Corporación Desarrollo Solidario, toda la parte productiva. (García, comunicación personal, 2019).

### **3.5.3. Sostenibilidad económica**

Sostener en el tiempo y expandir una Escuela Audiovisual Comunitaria implica solventar gastos de funcionamiento que van desde honorarios para pedagogos, acompañantes y facilitadores, la compra de dispositivos audiovisuales, hasta pagar transporte y alimentación. La sostenibilidad es un desafío permanente, y las escuelas toman elementos de las economías colaborativas y solidarias constituyendo formas permanentes de autogestión, voluntariado; buscan aliados en amigos, familia y comunidad; alianzas colaborativas basadas en el intercambio pedagógico, de material y de recursos humanos; gestión en fondos públicos con el acompañamiento de apoyos académicos e institucionales; creación de redes colaborativas que generan procesos de financiación para colectivos, así como el intercambio de saberes; o recurren a actividades económicas propias de sus territorios como la agricultura y venden sus servicios audiovisuales, entre otros.

La red de sostenibilidad es posible porque hay un vínculo concreto de las EAC con su territorio, pero de todas maneras se convierte en una actividad permanente que cobra el tiempo, el esfuerzo y la dedicación casi absoluta de integrantes que bien podrían atender actividades pedagógicas o creativas. Aunque

sus aportes en los campos de educomunicación, artes, y ciencias sociales se evidencian de manera concreta en sus procesos, no existe para estos procesos una política pública que acompañe su permanencia, como sucede también con los procesos de comunicación popular o comunitaria. Gumucio reclama una simetría administrativa:

Si existiera alguna coherencia en las políticas de Estado, los radios y los telecentros comunitarios deberían recibir el mismo apoyo que reciben las escuelas públicas, las bibliotecas o los proyectos culturales nacionales. Esto no significa que el Estado deba intervenir en el proyecto político comunicacional de los medios comunitarios, sino apoyar su desarrollo como entidades autónomas, descentralizadas.<sup>321</sup>

3.6.

## **Propósitos comunitarios**

# Propósitos comunitarios de las EAC

## Contexto y definición

### Desarrollo en territorios

Rurales

Indígenas

Periféricos

### Definición de propósito (RAE)

Ánimo o intención de hacer algo

Objeto o cosa que se pretende conseguir

### Funciones comunitarias

Relacionamiento social

Relacionamiento educativo

## Plataformas propias y apropiadas

### Concepto ampliado de plataformas (va más allá de tecnología)

Espacios para distribución e intercambio  
Maneras de crear convergencia y diálogo  
Construcción de narrativas propias

### Ámbitos de plataformas

Lo social  
Lo cultural  
Lo artístico  
Lo comunicativo

### Tipos de plataformas

Propias (surgen desde las comunidades)  
Apropiadas (tradicionales o digitales puestas al servicio)

# Propósitos comunitarios de las EAC

## Propósitos clave de las EAC

### 1. Dignificación de territorios y tierra (organizaciones sociales)

Proyección de adentro hacia afuera

Mecanismo contra la violencia directa y estructural

Enfoque claro en comunidades indígenas y campesinado

Postulados significativos

### A. Visibilizar pensamiento indígena (estrategia política)

- Formación política explícita
- Dar a conocer pensamiento de autoridades indígenas
- Denuncia de problemáticas culturales y ambientales
- Salvaguardar historia y conocimiento ancestral
- Producción como archivo y memoria comunitaria
- Riesgos al territorio ancestral

Megaproyectos (represas, puertos)  
Guaquería de sitios sagrados  
Deforestación  
Cultivos ilícitos  
Proliferación de sectas religiosas  
Conflicto armado y paramilitares

### B. Apropiación de herramientas audiovisuales (denuncia y permanencia)

- Cine como arma de denuncia (imagen es poder)
- Acercar campesinos a herramientas comunicativas
- Articular y proyectar propuestas entre comunidades
- Romper hegemonía de discursos de poder externos
- Relacionado con conflicto armado y territorial
- Aportan elementos para entender el conflicto en Colombia

Antes de la guerra  
Momento de confrontación armada  
Posconflicto  
Reactivación de la violencia

Denuncia como ejercicio político  
Adquirir y domesticar medios audiovisuales  
Medio alternativo y mediador de información

Revelan matices del conflicto  
Violencia directa (punta del iceberg)  
Violencia cultural  
Violencia estructural

Romper estigmas impuestos por medios masivos  
Mostrar dinámicas comunitarias desde adentro  
Recoger memoria (ej. El Salado más allá de la masacre)

# Propósitos comunitarios de las EAC

## Propósitos clave de las EAC

Se expande en todas las direcciones

Busca transformación de condiciones de opresión e inequidad

Metodologías: del diálogo a la acción transformadora

## 2. Desarrollo de la educomunicación popular (Iniciativas de comunicación)

### Integración de artes e investigación sociocultural

Alfabetizar audiovisualmente

Promover cultura democrática y participación ciudadana

Desarrollar pensamiento crítico (usando artes/educomunicación)

Democratizar uso y creación de contenidos audiovisuales

Gente del común pueda contar sus historias  
Poner historias locales en debate nacional/internacional

Propender por cultura inclusiva y equitativa

Enfoque en diversidad cultural (ej. Aguablanca: jóvenes)

Tensiona concepto tradicional de educación

Estimula creatividad en el estudiantado

Resultados en diferentes géneros y narrativas (argumentales, experimentales)

La creatividad como un derecho

### 3.6. Propósitos comunitarios

Las Escuelas Audiovisuales Comunitarias se desarrollan en territorios rurales, indígenas o periféricos y ubican su propósito en el espectro del quehacer comunitario. La Real Academia Española define propósito como “ánimo o intención de hacer o de no hacer algo” y también como “Objeto, mira, cosa que se pretende conseguir”. En estos procesos hallamos dos propósitos claros: el que surge desde las organizaciones sociales, que es la dignificación de los territorios y la tierra, y el que buscan las iniciativas en comunicación, arte y cultura, que es el desarrollo de la educomunicación popular. Los dos propósitos corresponden a un ámbito comunitario, el primero con una proyección de adentro hacia afuera, y el segundo está adentro y se expande en todas las direcciones. Lo relevante es que los propósitos comunitarios se dan en todas las escuelas, y aunque unos sean más visibles que otros, actúan siempre en el relacionamiento social y educativo de su proceso.



Escuela de Creación Documental El Retorno, Asociación Campesina de Antioquia, 2023.

### **3.6.1. La dignificación de los territorios y la tierra**

La violencia que se ha establecido de manera directa y estructural, ha hecho que las organizaciones y líderes busquen mecanismos y herramientas para que cese, y nuestras escuelas son parte de esa apuesta: se transforman en procesos para dignificar los territorios. Este enfoque claro en comunidades indígenas también se extiende al campesinado. Los postulados más significativos de las EAC, en este sentido, son:

#### **3.6.1.1. Visibilizar el pensamiento de las comunidades indígenas como una estrategia política de defensa**

Hay una formación política explícita de quienes hacen parte de las EAC. Díaz y Miranda, refiriéndose al Colectivo de Comunicaciones Zhigoneshi (CCZ), señalan que: “El objetivo es dar a conocer el pensamiento de las autoridades de los cuatro pueblos indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, y su denuncia de las problemáticas culturales y ambientales del macizo”.<sup>322</sup>

Rafael Mojica, realizador wiwa, admite que cuando le plantearon la idea de formarse como realizador audiovisual él no tenía ni idea de qué le estaban hablando, no conocía ese tipo de dispositivos, pero aceptó al entender que eran una herramienta necesaria para la defensa de su territorio y de las comunidades que lo han habitado ancestralmente. “Yo quiero mostrar lo que realmente nos está pasando, pero además de eso también demostrar lo que nos ocurre a través de la violencia, pero también cómo empiezo a salvaguardar esa historia, ese conocimiento que hay”.<sup>323</sup>

Amado Villafaña señala que: “La producción del colectivo es valiosa para comunicarse con el hermanito menor, pero también como un archivo, una memoria para la comunidad”,<sup>324</sup>

y acompaña así la argumentación del proyecto con el que aplicaron a convocatorias para desarrollar *Palabras Mayores*.<sup>325</sup>

Nuestro territorio ancestral atraviesa serios y complejos problemas culturales, medioambientales y sociales. La construcción de megaproyectos —como represas y puertos—, la gUAQUERÍA de nuestros sitios sagrados, la deforestación, los cultivos ilícitos, la proliferación de sectas religiosas, el conflicto armado y la presión de grupos paramilitares recién desmovilizados constituyen los principales factores que afectan la gobernabilidad indígena y el equilibrio de la naturaleza, poniendo en peligro la supervivencia de nuestros pueblos y la integridad de nuestro territorio. Ha llegado el momento de que la gente de afuera conozca nuestro pensamiento sobre esos problemas y pueda comprender, sin traducciones equivocadas, cuál es nuestra visión del territorio y por qué son tan graves las violaciones a nuestras leyes de origen. Sin embargo, pese al desarrollo de la Constitución Política de Colombia de 1991 de considerarnos una nación pluriétnica y multicultural, y a los avances legislativos en materia de educación, cultura y televisión étnica, los pueblos indígenas seguimos siendo invisibles ante la opinión pública y tenemos escasa injerencia en las formas de representación audiovisual, usualmente en manos de comunicadores, documentalistas o periodistas profesionales blancos y mestizos.<sup>326</sup>

### **3.6.1.2. Apropiarse de las herramientas audiovisuales para denunciar los problemas que existen como estrategia para permanecer en el territorio y reconstruir el tejido social**

Marta Rodríguez afirma: "El cine es un arma de denuncia porque la imagen es un poder muy grande. La mejor arma para denunciar es el cine, el primer documental *Chircales* causó un impacto

enorme".<sup>327</sup> Hincapié y Otálvaro, sobre su práctica en la Escuela de Creación Documental El Retorno, afirman:

Desde que dimos inicio al Área de Comunicaciones hemos planteado nuestra preocupación por acercar a las comunidades campesinas al universo que ofrecen las herramientas comunicativas para dar a conocer sus propuestas, para articularlas y proyectarlas con otras comunidades en diversas regiones y así lograr establecer intercambios solidarios que les permitan hacerle frente a la grave crisis humanitaria por la que atraviesan.<sup>328</sup>

El ejercicio político de denunciar desde los territorios significa, para las escuelas, adquirir, domesticar y poner al servicio de la comunidad los medios audiovisuales como herramientas de comunicación, medio alternativo, mediadora de información, en el camino de romper con la hegemonía de los discursos del poder que se implementan desde afuera sobre las comunidades.

En la mayoría de los procesos el propósito de denunciar está relacionado con el conflicto armado y los conflictos por el territorio. Las EAC aportan elementos e informaciones relevantes para estudiar y entender la magnitud del tema en Colombia, ya que abordan el territorio desde muchas perspectivas y momentos. Cómo era antes de la guerra, cómo padeció la comunidad el momento de la confrontación armada, qué ocurrió durante el posconflicto, qué está ocurriendo durante la reactivación de la violencia.

A través de los testimonios de los habitantes, víctimas directas o indirectas de la guerra, de los relatos que presentan, de las imágenes, audios y bandas sonoras que componen las películas, de la exploración profunda del territorio a través de la mirada de las propias comunidades, han demostrado que el conflicto armado va más allá de la violencia directa, develando sus matices. Galtung lo demuestra con una analogía: la violencia directa es

sólo la punta del iceberg; las partes no visibles, las más grandes, las que sostienen y conforman principalmente ese témpano, son la violencia cultural y la violencia estructural.

Saray Romero describe parte de su experiencia como facilitadora en el recorrido del territorio de los Montes de María:

Eso es lo que nos decía uno de los talleristas que está allá en Capaca, la desolación y el olvido estatal en la que se encuentran nuestros niños, nuestros jóvenes y los pueblos en general, porque claro, aquí ya pasó la guerra, pero entonces ahora es “cómo reconstruimos todo esto que la guerra dejó”, y “aquí ya todo el mundo se fue y toda la inversión se fue, porque supuestamente nosotros ya estamos en paz”. Y entonces qué pasa con el trabajo psicosocial, qué pasa con la gente que le quitaron las tierras, qué pasa con las familias que se tuvieron que ir desplazadas, que no tienen vivienda, que no tienen nada. ¿Dónde está la ayuda humanitaria?

(...) El Estado ha sido el más desinteresado para que este territorio salga adelante y que tenga una educación buena, de calidad, que los jóvenes puedan tener acceso a la educación superior, que los niños tengan una educación primaria consolidada, pero, ¿te parece justo que, por ejemplo en Chengue, que fue donde pasó otra de las masacres más grandes del país, haya una escuela que tenga dos salones con un solo profesor y que ese profesor le tenga que dar clase a los grados preescolar 1°, 2°, 3°, 4° y 5°? O sea, es un solo docente para todo el pueblito; mientras que cuando era el corregimiento de Chengue, tuvo doce docentes propios, de ahí, entonces ahora quedó con un solo docente que a veces, cuando llueve, no va. (Romero, comunicación personal, 2019)

Denunciar la violencia, sus causas y desafíos, rompe los estigmas impuestos a los territorios. Las EAC dan a conocer desde adentro las dinámicas comunitarias, la vida cotidiana de sus

habitantes, desmitificando los estereotipos inculcados principalmente por la categorización arbitraria impuesta por los medios masivos de comunicación, quienes, por su presura informativa, recurren sólo a los hechos tajantes que afectaron durante la guerra al territorio, catapultando este imaginario como única realidad existente. En este marco, Saray explica el proceso que se ha llevado a cabo con estudiantes de El Salado:

Ellos hablan con los abuelos, van, investigan con la gente más viejita de El Salado, buscan archivos, recogen la memoria, hablan sobre ella; siempre están en la dinámica de ya quitarle ese protagonismo de que El Salado solamente es conocido en el mundo por los 100 muertos que hubo allí, y no porque El Salado fue en su momento la despensa agrícola más grande de Montes de María, fue el único corregimiento de los Montes de María que tuvo empresas de tabaco, que tenía una autonomía y una gobernanza propia, que estaba a punto de ser municipio. (Romero, comunicación personal, 2019).

### **3.6.1.3. Desarrollar la educomunicación popular integrando herramientas que provienen de las artes y la investigación sociocultural en contextos comunitarios**

La educación popular y la comunicación popular tienen como fin la transformación de las condiciones de opresión, desigualdad o inequidad en los más diversos contextos culturales, políticos y sociales. Las EAC han ejercitado el concepto y práctica más contemporánea que une a las dos, la educomunicación popular, y sus metodologías que van del diálogo a la acción transformadora, planteando propósitos como alfabetizar audiovisualmente, desarrollar procesos de formación usando las artes y la educomunicación como herramienta para el pensamiento crítico, democratizar el uso y creación de contenidos de cine, audiovisual y comunicación, propendiendo por una cultura inclusiva y equitativa.

En los postulados iniciales de algunos procesos estos propósitos son claros: el CCMML21 sentencia que "se creó para promover una cultura democrática, a través de espacios de participación ciudadana dentro de la nueva generación, con el fin de construir un nuevo medio de socialización diferente a la guerra",<sup>329</sup> y el planteamiento es similar en el caso de Ciudad Bolívar:

Nosotros llegamos a Ciudad Bolívar el año 2000 con varios propósitos, uno de esos era, o es, promover la democratización del cine y del audiovisual en Colombia, porque cuando estábamos estudiando cine o cuando nos acercamos por primera vez al cine vimos, eso fue como en el 97, 98, 99, vimos que en Colombia los que hacían cine eran muy pocas personas y lo hacían, valga la redundancia, los cineastas y como la gente del sector de la cultura y los que tenían acceso a la tecnología y tenían recursos, de cierta manera podían gestionar recursos, pero veíamos que la gente del común no tenía o había pocas experiencias donde la gente del común cogía una cámara y hacía sus propias películas, la gente del común me refiero como todos, a la mayoría de los colombianos, a la clase trabajadora, los vigilantes, a las amas de casa, las personas que trabajan en las empresas, a los profesores, a los estudiantes; veíamos que había pocas experiencias en el país, donde pudiera coger alguien que no fuera cineasta una cámara y contar su propia historia y actuarla y dirigirla y proyectarla en su barrio o en su colegio o en su comunidad, porque creemos que en este país de extremas o de grandes desigualdades sociales, pasa por la cultura y pasa por el cine de las desigualdades sociales, la discriminación, la falta de autoestima y reconocimiento y la desigualdad social; entonces creemos que es necesario que la gente se empodere del arte, la cultura y lo que sabemos nosotros hacer es el tema audiovisual, entonces consideramos que en este país para que exista una mayor equidad social es necesario que la gente también pueda

contar sus propias historias y que esas historias locales, esas historias de colegios y esas historias de comunidades de las regiones más apartadas del país estén sobre el debate local, esté en la agenda distrital también, en la agenda nacional y la agenda internacional, entonces puedes sacar estas historias de las regiones más apartadas del país y las periferias y ponerlas en el debate nacional, en la agenda nacional. (Bejarano, comunicación personal, 2019)

En el MEJODA de Aguablanca el enfoque también es desde la diversidad cultural:

Lo que reunió a estos grupos era la generación de procesos de comunicación comunitaria y alternativa que visibilizaran las dinámicas juveniles, promoviendo la participación de los jóvenes en escenarios de participación política, ya que los jóvenes han sido históricamente estigmatizados como actores negativos que sólo se encuentran en escenarios de violencia, droga y consumo, lo que los ha excluido de participar en procesos de participación política y democracia, lo que no le posibilita mejorar sus condiciones de vida. Por esas situaciones muchos jóvenes se encuentran apáticos a participar políticamente, y se incrementan al hablar de jóvenes del Distrito de Aguablanca, los cuales sufren una marginación más fuerte que el resto de jóvenes de la ciudad, especialmente por su condición étnica —porque son negros— y por territorio —por que viven en el Distrito de Aguablanca—. (Diana Girón, comunicación personal, 2025)

#### **3.6.1.4. La creatividad como derecho**

En las EAC la creatividad es un proceso colectivo e interdisciplinar, y su visión profunda es el encuentro de la voz, la imagen y el sonido de las comunidades en la construcción de las narrativas

propias, como una necesidad de interpretación colectiva de la realidad fuera de los enfoques hegemónicos. El profesor Fabio López de la Roche, en conversaciones dentro del cuarto encuentro de escuelas (2021), señalaba este campo como el de mayor importancia, porque en medio de la guerra o de las disputas por el territorio, las EAC habían levantado la creatividad como una estrategia de vida, como un derecho fundamental, porque crear sostiene la vida, experimentar las creaciones de otros nos genera comprensiones y perspectivas nuevas, nos abre la mente, el corazón y la voluntad para transformar lo que no nos permite volver a nacer, crear es un ejercicio de germinación permanente. El cine comunitario y de las artes comunitarias, surgen cuando se activa el derecho a la creatividad.

Las diferentes EAC estimulan la creatividad de las comunidades, de los estudiantes y en sus propios equipos. Cada obra, si bien parte de una investigación, no necesariamente debe concluir en un reportaje o un programa que dé pocas opciones a la creatividad. Muchos resultados audiovisuales son argumentales, experimentales o de ficción. Desde las EAC se procura dotar de diferentes herramientas a los partícipes del proceso para que ellos tengan las capacidades de elaborar productos e incursionar en diferentes géneros y narrativas con base en sus intuiciones y decisiones.



Colectivo de Medios Alternativos de Jóvenes del Distrito de Aguablanca, MEJODA.

3.7.

**Plataformas propias y apropiadas**

# Plataformas de las EAC (educación, arte y cultura)

## Modelo híbrido

Componente comunitario

Producción industrial (cine/audiovisuales)

## Lógicas de relacionamiento y conexión

Nivel local

Nivel regional

Nivel nacional

Nivel mundial

Fortalecer tejido en red entre EAC

Difundir indagaciones / hallazgos sin negociar principios

## Plataformas propias

Espacios físicos (encuentro/memoria)

Casas culturales campesinas (Oriente Antioqueño)  
Sala de cine Potosi (Ciudad Bolívar)  
Museo Itinerante de la Memoria (Montes de María)

Cineclub comunitario

Espacios comunales (bosques, calles, canchas)  
Salas de cine propias

Intercambio de procesos (viajes)

Local, nacional o internacional  
Ejemplo: Proyecto Interconexión (Oriente Antioqueño con países Latam)

Festivales y muestras de cine comunitario

Carácter internacional o nacional  
Tematizados en saberes  
Integran: formativo, intercambio y exhibición

Plataformas de las EAC (educación, arte y cultura)

Plataformas apropiadas

Escenarios pedagógicos (diálogo / aprendizaje colectivo)

Taller experiencial  
Círculos de palabra (comunidad, infancia, femenino)  
Recorridos por el territorio  
Intercambios intergeneracionales de saberes

Redes colaborativas

Entre EAC de diferentes territorios  
Compartir metodologías/hallazgos

Medios tradicionales apropiados

Radios comunitarias  
Canales comunitarios

Plataformas digitales (alojamiento / distribución)

YouTube  
Facebook  
Instagram  
TikTok

Salas de cine tradicional y festivales comerciales

Producciones seleccionadas por festivales  
Exhibición en Cinemark (ej. Serie Palabras Mayores)

Plataformas de organización social

Política  
Medioambiental  
Derechos humanos  
Inclinación por los contenidos

Canales regionales y nacionales de televisión

Exhibición de resultados de EAC  
Proyección por becas y estímulos

### 3.7. Plataformas propias y apropiadas

En cada territorio las Escuelas Audiovisuales Creativas tienen y crean maneras particulares y singulares de desenvolvimiento y relacionamiento según sus propósitos colectivos, principalmente en dos campos:

- La dignificación de la tierra y el territorio a través de estrategias políticas.
- El desarrollo de la educomunicación desde estrategias de las artes y la cultura.

En este marco, conceptualizar las plataformas va más allá de disponer cómo se van a establecer las relaciones entre producción, contenido-narrativas, forma y herramientas tecnológicas. En las escuelas las plataformas son todos los espacios empleados para la distribución, exhibición e intercambio: se trata de las maneras a través de las cuales crean una convergencia, diálogo y transformación entre sus procesos, las comunidades, el territorio, la sociedad nacional y la mirada internacional, porque corresponden a la construcción de narrativas propias con medios y herramientas tecnológicas, que se instauran en el terreno de lo social, lo cultural, lo artístico y lo comunicativo.

Las plataformas de las EAC se ubican en un modelo híbrido compuesto por lo comunitario y la producción industrial del cine y las audiovisuales. Las plataformas son lógicas de relacionamiento y conexión a nivel local, regional, nacional y planetario, que establecen y fortalecen un tejido en red entre las EAC y dan a conocer a la comunidad general sus indagaciones, realizaciones y hallazgos sin negociar ni limitar sus propósitos ni sus principios.

A continuación distinguimos a las plataformas usadas en dos categorías: las *propias*, que surgen desde las comunidades; y las *apropiadas*, que son plataformas tradicionales y digitales puestas a nuestro servicio.

### **3.7.1. Plataformas propias**

- a. La construcción o uso de espacios físicos para el encuentro y la memoria. Por ejemplo, las casas culturales campesinas del Oriente antioqueño, la sala de Cine Potosí de Ciudad Bolívar, el Caney Colibrí de Barichara y el Museo Itinerante de la Memoria de Montes de María.
- b. El cineclub comunitario. Usando espacios comunales, bosques, calles, canchas, rancherías, caneyes; espacios barriales como parques o sus propias salas de cine.
- c. Intercambio de procesos a través de viajes locales, nacionales o internacionales, una práctica frecuente. El proyecto Interconexión de la EAC del Oriente antioqueño, por ejemplo, lo hizo con EAC de países latinoamericanos.
- d. Festivales y muestras de Cine y Video Comunitario. Todas las EAC cuentan o son parte activa de una plataforma-festival, algunas de carácter internacional y otras nacionales y tematizadas en saberes que corresponden a sus propósitos, se caracterizan por ser espacios que integran lo formativo, el intercambio y la exhibición.
- e. La construcción de escenarios pedagógicos para el diálogo y el aprendizaje colectivo. Son espacios preparados para el aprendizaje en comunidad como un taller experiencial, espacios dispuestos para conversar: celebraciones, encuentros de amigos y

familiares, círculos de palabra entre la comunidad o destinados específicamente a la infancia o a lo femenino; recorridos por el territorio, intercambios intergeneracionales, de saberes, encuentros lúdicos, entre otros, que se transforman en parte de las metodologías y por su frecuencia, pertinencia e impacto, se establecen como plataformas.

- f. Redes colaborativas. Se construyen entre EAC de diferentes territorios y los emisarios comparten metodologías, hallazgos y resultados.

### 3.7.2. Plataformas apropiadas

Son medios tradicionales y los asociados a medios digitales a través de internet:

- a. Los medios tradicionales han sido apropiados desde el inicio de los procesos, las EAC son aliadas o han estado dirigiendo las radios y/o canales comunitarios.
- b. Las plataformas digitales son usadas para alojar y distribuir contenidos, las más frecuentadas son YouTube, Facebook, Instagram, TikTok.
- c. Las salas de cine tradicional y los festivales comerciales. Producciones que son seleccionadas por festivales de cine, por ejemplo, Cinemark exhibía un capítulo de la serie *Palabras Mayores* del CCZ como antesala a largometrajes comerciales, y se estima que alcanzó un promedio de cinco millones de espectadores.
- d. Participación en plataformas de organización política, medio ambiental o de derechos humanos es permanente. En este caso hay una inclinación por los contenidos.

- e. Los canales regionales y nacionales de televisión. En diferentes franjas han exhibido resultados de las EAC o los proyectan por ser becarios de estímulos otorgados para su realización.

3.8.

**Reconocimiento**

# Reconocimiento de las escuelas de arte y comunicación (EAC)

## Naturaleza y definición del reconocimiento

Práctica político-social

Afirma públicamente el valor  
Acompaña sostenibilidad material de procesos

Reconocimiento retórico (Honneth)

Carácter meramente retórico y sucedáneo  
Instrumento de política simbólica  
Función: integrar/normalizar en orden social dominante

Tipos de reconocimiento

Simbólico evaluativo  
Material (apoyo financiero/distribuciones)

Disonancias

Entre procesos y quienes otorgan estímulo  
EAC defienden principios ante imposiciones

## Sostenibilidad y políticas públicas

Sostenibilidad material

EAC funciona sin injerencia permanente del Estado / instituciones  
No hay apoyo institucional permanente garantizado

Referente en políticas públicas

Aún no son referente para políticas públicas  
Transformación de disposiciones jurídicas y representaciones políticas (necesario para reconocimiento generalizado)

Apoyos esporádicos

Producto de concursos y bolsa de apoyo a proyectos  
Sin certeza de apoyo permanente (ej. Villa de Leyva)

## Reconocimiento formación y educación

Valoración positiva

Comunidades  
Instituciones (locales, nacionales e internacionales)

Instancias normalizadoras (esporádicas)

Alcaldías  
Ministerio de Cultura (estímulos, concertación)  
ONG y procesos de paz

Casos de relevancia

Montes de María

Beca Avina de Periodismo (2007)  
Beca de Creación en Medios Audiovisuales del MinCultura

Wayuu

Calendario wayuu junto con Survival internacional

Belén de los Andaquíes, Ciudad Bolívar, Barichara

Revista Semana (100 propuestas educativas)

Villa de Leyva y Barichara

Apoyo del Programa Nacional de Concertación Cultural del MinCultura (concurso anualmente)  
Premio Compartir como mejor maestro de Santander y Maestro Ilustre Colombiano (2013)

# Reconocimiento de las escuelas de arte y comunicación (EAC)

## Reconocimientos de artes audiovisuales y cine

### Función de resultados audiovisuales

Participar en festivales (Nacionales /Internacionales)  
Dar a conocer procesos y hallazgos  
Participar en convocatorias de recursos económicos

### Casos destacados

- Bunkuaneiuman (Ushui, la luna y el trueno) → Mejor documental Festival Alucine Toronto 2017  
Beca Mincultura (series documentales étnicas)
- Oriente Antioqueño (Cuando voy a la escuela) → Mejor película Festival Audiovisual infancia
- Ciudad Bolívar (Nar Heb, nuestro territorio) → Premio India Catalina  
Múltiples premios en Festivales (El Espejo, Bufarte)
- Barichara (Saravita) → Mención de honor FESTIVER  
Beca Gobernación de Santander (Largometraje)
- Aguablanca, Belén de los Andaquíes, Ciudad Bolívar → Premios India Catalina por producciones

## Reconocimientos en medios de comunicación

### Aportes

Derecho a la comunicación  
Mostrar urgencias (lo que el conflicto esconde)

### Uso de medios

Emisoras y canales comunitarios locales (espacios permanentes)

### Casos destacados

- Palenque (Los niños juegan...) → Mejor producción televisión comunitarias FICCI 2016
- Montes de María → Premio Nacional de Periodismo Semana – Petrobras (Mejor Medio Comunitario 2008)
- Belén de los Andaquíes (Tele Gordo) → Premio India Catalina (Mejor producción regional)  
Premio narrativas de paz Mincultura
- Otros → Invitación Escuela de Cine y Televisión de Cuba

# Reconocimiento de las escuelas de arte y comunicación (EAC)

## Reconocimientos en políticas de paz y resolución de conflictos

### Valoración

Valoración simbólica de aportes  
Apoyos materiales esporádicos

### Caso Montes de María (Premio Nacional de Paz 2003)

Crean espacios de participación y saberes  
Afianzan identidad cultural colectiva  
Promueven no inclusión de jóvenes en conflicto armado  
Ayudan a construir imaginarios de paz  
Comunicación como generador de diálogo y sentido de región

### Otros Reconocimientos

Cineclub La Rosa Púrpura del Cairo  
(PNUD Banco de Buenas Prácticas 2006)

### Brecha Evaluación vs. Materialidad

Reconocimiento evaluativo positivo  
Brecha con reconocimiento material (no cambia condiciones de existencia)

### Pensamiento crítico

EAC Continúan accionando con o sin reconocimientos  
Fin Ultimo: Transformación

### 3.8. Reconocimiento

El reconocimiento es una práctica sociopolítica que afirma el valor de manera pública y acompaña la sostenibilidad material de los procesos.<sup>330</sup> Los campos de diálogo, acción y transformación de nuestras escuelas son reconocidos en las comunidades, y eso se ve reflejado en el apoyo y acompañamiento permanente. Diversos sectores premian, hacen visible, financian e impulsan en ocasiones esporádicas sus procesos pedagógicos, comunicativos, artísticos, sociales, el desarrollo comunitario y sus aportes a las políticas públicas en resolución de conflictos armados, culturales y ambientales.

Aunque las Escuelas Audiovisuales Comunitarias fortalecen el desarrollo comunitario, aún no son un referente para las políticas públicas en los diversos campos que abarcan y fortalecen con sus ideas. Como plantea Honneth, este tipo de reconocimiento llega a formar parte de la ideología establecida que integra o normaliza el proceso:

Vivimos hoy en una cultura afirmativa en la que el reconocimiento públicamente manifestado posee con frecuencia un carácter meramente retórico y de sucedáneo: el hecho de ser oficialmente alabado respecto a determinadas cualidades o capacidades parece haberse convertido en un instrumento de la política simbólica, cuya función subterránea es integrar a individuos o grupos sociales en el orden social dominante mediante la sugestión de una imagen positiva de sí mismos.<sup>331</sup>

Algunos reconocimientos han involucrado disonancias entre los procesos y quienes otorgan el estímulo, ya que las EAC defienden sus principios ante cualquier imposición y directriz que los ponga en vilo.

Los procesos en cuestión son parte de la vida cotidiana de las comunidades, funcionan sin que el Estado, las instituciones culturales, políticas, educativas, sociales, medioambientales privadas o públicas tengan injerencia permanente en su sostenibilidad material. Hasta la fecha, no se ha detectado una experiencia que reciba un apoyo institucional permanente que garantice su funcionamiento y permita su expansión, o que integre la propuesta en su política pública.

Aunque el reconocimiento institucional generalizado se traduce a largo plazo en formas modificadas de hábito, la fuente primaria de su cumplimiento reside sin embargo en el ámbito de las medidas o disposiciones institucionales: son alcanzadas nuevas formas de reconocimiento social generalizado, deben transformarse disposiciones jurídicas, deben ser establecidas otras formas de representación política y deben emprenderse distribuciones materiales.<sup>332</sup>

### **3.8.1. Reconocimiento en formación**

Hay una valoración positiva por parte de las comunidades, las instituciones públicas y privadas del orden local, nacional e internacional, con instancias que han normalizado el reconocimiento a las EAC: las alcaldías, las instituciones educativas, las casas de cultura, el Ministerio de Cultura a través de sus programas de Estímulo y Concertación; instituciones privadas y ONG acompañantes del proceso de paz de Colombia. En todos los casos son reconocimientos esporádicos, productos de concursos en bolsas de apoyo a proyectos, pero vale la pena detenerse en su relevancia para nuestro quehacer.

El CCMML21 de Montes de María ganó la beca Avina de Periodismo en 2007 con el proyecto "Palabra de mujer: la fuerza y la convicción de la vida en los Montes de María"; la Beca de Crea-

ción en Medios Audiovisuales del Programa Nacional de Estímulos del Ministerio de Cultura con el cortometraje *La muerte me vino a buscar*; y en 2008 el Observatorio del Caribe Colombiano le otorgó la beca Héctor Rojas Herazo para investigación cultural, con el proyecto *Memorias del retorno*, entre otros.

La escuela Jayariyú Farías Montiel realizó, de la mano de Survival International, un calendario wayuu con base en las prácticas culturales de cada mes, y uno de los jóvenes participante del proyecto viajó a Nueva York a exponerlo y a hablar sobre las problemáticas de su pueblo.

Las EAC de Belén de los Andaquíes, Ciudad Bolívar y Barichara obtuvieron el reconocimiento de la Revista Semana como tres de las cien propuestas educativas que están cambiando el mundo en educación.

Las EAC de Villa de Leyva y Barichara, a través del Programa Nacional de Concertación Cultural del Ministerio de Cultura de Colombia, han sido apoyadas, presentando cada año una propuesta de trabajo, siempre concursando con miles de propuestas en el país. Por esta experiencia educativa fue reconocido uno de sus profesores que estaba dentro del ámbito escolar en 2013 por el Premio Compartir como mejor maestro de Santander y Maestro Ilustre Colombiano, la valoración nacional logró que se sumaran a esta las alcaldías de Barichara, Bucaramanga, Gámbita y la gobernación de Santander otorgando medallas y diplomas. El mismo proceso institucional de concertación se ha dado para la escuela de Villa de Leyva, con programas de apoyo locales y departamentales, en los que aplica año tras año.

### 3.8.2. Reconocimientos en artes audiovisuales y cine

Como dice Gumucio, “La tecnología ha sido un trampolín que permitió el salto de un cine de individuos a un cine de comunidades, pero no es en sí un instrumento de transformación, sino que depende del valor de uso”.<sup>333</sup> Una de las funciones que tienen los resultados audiovisuales de las EAC es participar en festivales nacionales e internacionales de cine y video para alcanzar otros públicos, dar a conocer su proceso educomunicativo y los hallazgos de sus pesquisas; y del mismo modo participan en las convocatorias que ofrecen recursos económicos para realizar los proyectos audiovisuales y cinematográficos.

*Ushui, la luna y el trueno* de Bunkwaneiuman, por ejemplo, fue premiado como mejor documental en el Festival Alucine de Toronto 2017; ganador de la Beca para el Desarrollo de Proyectos de Series Documentales para Televisión diseñados por Grupos Étnicos, Dirección de Comunicaciones, Ministerio de Cultura, 2012; del Estímulo para la Producción de Documentales Unitarios de Televisión Étnica, Dirección de Cinematografía, Ministerio de Cultura, Autoridad Nacional de Televisión, ANTV, 2014; y del Estímulo para la Producción y Realización de Documentales Unitarios de Televisión Étnica, Autoridad Nacional de Televisión, 2016.

La EAC del Oriente antioqueño ganó, con el documental *Cuando voy a la escuela*, el premio a mejor película en el Festival Audiovisual de Infancia y Adolescencia. La EAC de Ciudad Bolívar con *Nar Heb, nuestro territorio*, ganó un India Catalina en el FICCI (el primero para Ciudad Bolívar); mejor documental en el X Festival de Cortometrajes y Escuelas de Cine El Espejo; mejor documental nacional en el V Festival de Artes Visuales Bufarte; y mejor cortometraje documental del VI Festival Iberoamericano de Cine Azul.

Los cortometrajes documentales de la serie *En vida de extinción* de la Escuela Audiovisual para la Infancia de Barichara han obtenido varios reconocimientos como mejor cortometraje iberoamericano, Pirineos Mountain Film, España; mejor cortometraje nacional en la competencia Pantalla Verde Colombia del Festival Internacional de Cine Ambiental de Cali 2025; mejor película documental y mención especial del jurado en el Festival Internacional de Cine de la Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia, 2024, entre otros. Del mismo modo, esta EAC ha ganado estímulos para desarrollar procesos creativos por parte del Fondo de Desarrollo Cinematográfico, el MinTIC, Canal 13 y la Secretaría de Cultura y Turismo de Santander (2017, 2021, 2024 y 2025).

El CCML21 recibió el Premio REDIV a la Mejor Videodanza Iberoamericana en el Festival Internacional de Cine de Corporalidad Expandida en Buenos Aires, Argentina, 2025, con el cortometraje ¡Cántalo Mochuela! Y MEJODA en sí mismo tiene festival y casa distribuidora de Cine del Pacífico, al igual que las EAC de Belén de los Andaquíes y Ciudad Bolívar, y ha ganado premios India Catalina por sus producciones audiovisuales.

### **3.8.3. Reconocimientos en medios de comunicación**

Una de las características de las EAC son sus aportes en el derecho a la comunicación, desde sus quehaceres y luchas. Gumucio señala que en Colombia "las comunidades potenciaron sus medios comunitarios para mostrar aquello que es urgente, lo que el conflicto guarda o esconde. De ese modo surge un cine que puede ser realizado por la propia comunidad y en sus propios espacios".<sup>334</sup> También están los medios de comunicación tradicionales, como emisoras y canales comunitarios locales, que las EAC usan como espacios permanentes para sus procesos.

La EAC de San Basilio de Palenque ganó en 2016 el reconocimiento a la mejor producción de televisión comunitaria del FIC-Cl con *Los niños juegan, cantan y ríen. Tradición de un pueblo*. La EAC de Montes de María ganó el Premio Nacional de Periodismo Semana-Petrobras 2008 en la categoría de "Mejor Medio Comunitario". La EAC de Belén de los Andaquíes ganó con la serie *Tele Gordo*, transmitida por Señal Colombia, el premio India Catalina a la mejor producción regional. El Ministerio de Cultura les dio el Premio Narrativas de Paz, FESCOL, por el proyecto de comunicación *Un mundo sin hambre*; y la Escuela de Cine y Televisión de San Antonio de los Baños de Cuba invitó a siete estudiantes de la Escuela Audiovisual Infantil a través de la Cancillería de Colombia para exponer su proceso.

#### **3.8.4. Reconocimiento en políticas públicas para la paz y la resolución de conflictos**

Es evidente que los procesos de las Escuelas Audiovisuales Comunitarias, en territorios en conflicto, promueven y generan dinámicas para aportar a su resolución. Por eso, en este campo, se valoran sus aportes, la mayoría de las veces en términos simbólicos aunque a veces se reconocen con apoyos materiales.

Un caso valorado es el de Montes de María. En 2003 ganaron el Premio Nacional de Paz y el jurado señaló que:<sup>335</sup>

- Crean espacios de participación y generación de saberes en la zona.
- Ha afianzado la identidad cultural colectiva de la región, rescatando sus costumbres y valores.
- Promueven la no inclusión de los jóvenes en el conflicto armado.
- Ayudan en la construcción de imaginarios colectivos donde las comunidades puedan vivir en paz y

superar el dolor dejado por el conflicto armado y el olvido estatal.

- Comunicación como elemento generador de diálogo, sensibilidad, identidad, apropiación de espacios y sentido de región.

En agosto de 2006, el cineclub La Rosa Púrpura del Cairo (plataforma del CCMML21) fue seleccionado por el Banco de Buenas Prácticas del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) como una de las “buenas prácticas” para superar el conflicto.

Existe para las EAC un reconocimiento evaluativo, valorando positivamente sus aportes, pero hay una brecha entre esta valoración y el reconocimiento material necesario para que cambien las condiciones reales de existencia de estos procesos, el reconocimiento es simbólico y aparece como una estrategia de inclusión ideológica, de la que los procesos pueden o no ser conscientes.

Resaltar la labor de este tipo de procesos genera consecuencias en el plano de su acción y ayuda a que se asuman como sujetos necesarios dentro de su comunidad, sin que esto signifique un cambio real en las condiciones de vida material de sus integrantes, ni en la de sus comunidades. Es importante resaltar que el componente de pensamiento crítico y popular de las EAC hace que continúe su accionar con o sin reconocimientos, ya que su fin último es la transformación.

3.9.

**Dificultades**

# Dificultades en los procesos de creación audiovisual

## Estrategias ante el conflicto y la adversidad

La creatividad como camino

Inventión y apropiación de términos  
Reorientación del léxico (ej. "Derechos del niño" vs. "Derechos Humanos")  
Estrategias discursivas para decir lo indecible  
Uso de "mentiras" bien dichas (ej. trabajo lingüístico para Chircales)  
Canto y poesía para narrar sin riesgo  
Comunicación no verbal (ej. dibujos en "El lunes pinta bien")  
Recuperación de espacios públicos (ej. Cineclub La Rosa Púrpura)

La denuncia directa

Exponer públicamente violaciones a la vida, cultura y territorio  
Generar presión mediática y buscar aliados  
Uso de audiovisuales como activismo interno (ej. pueblo Nasa)  
Uso de audiovisuales para contar hacia afuera (ej. SNSM)  
Registro de atropellos (ej. militares en sitio sagrado SNSM)

Adaptar y adoptar lenguajes

Dificultad de mediación (resumir días/meses en 7 minutos)  
Instrucción a mamos: "Regañelos"

## Desafíos operacionales y estructurales

Aprender a hacer de todo (integralidad)

Fundadores: dar clases, gestionar, grabar, actuar, entrevistar, editar  
Entrenamiento integral, no de especialistas  
Preparación ante la falta de manuales y nuevos retos

Recursos y financiamiento

No contar con recursos  
Sostenibilidad de procesos sin financiación institucional  
Gestión de recursos continua y dispendiosa (sacrificio de caminos creativos)  
Discusión sobre venta de obras (sostenibilidad vs. conocimiento)  
Financiamiento por convocatorias, apoyo extranjero y venta de resultados

Austeridad tecnológica

Equipos costosos y escasos  
Dificultad de mantenimiento (sólo en ciudades capitales)  
Exclusión de apoyo para equipos en convocatorias estatales  
Robo de equipos  
Generación de responsabilidad y confianza recíproca en el uso

El espacio (Infraestructura)

Capacidad de itinerar  
Falta de espacio permanente dificulta continuidad  
Fortalecimiento evidente con infraestructura propia

## Desafíos éticos y culturales

La imagen distorsionada (representación por otros)

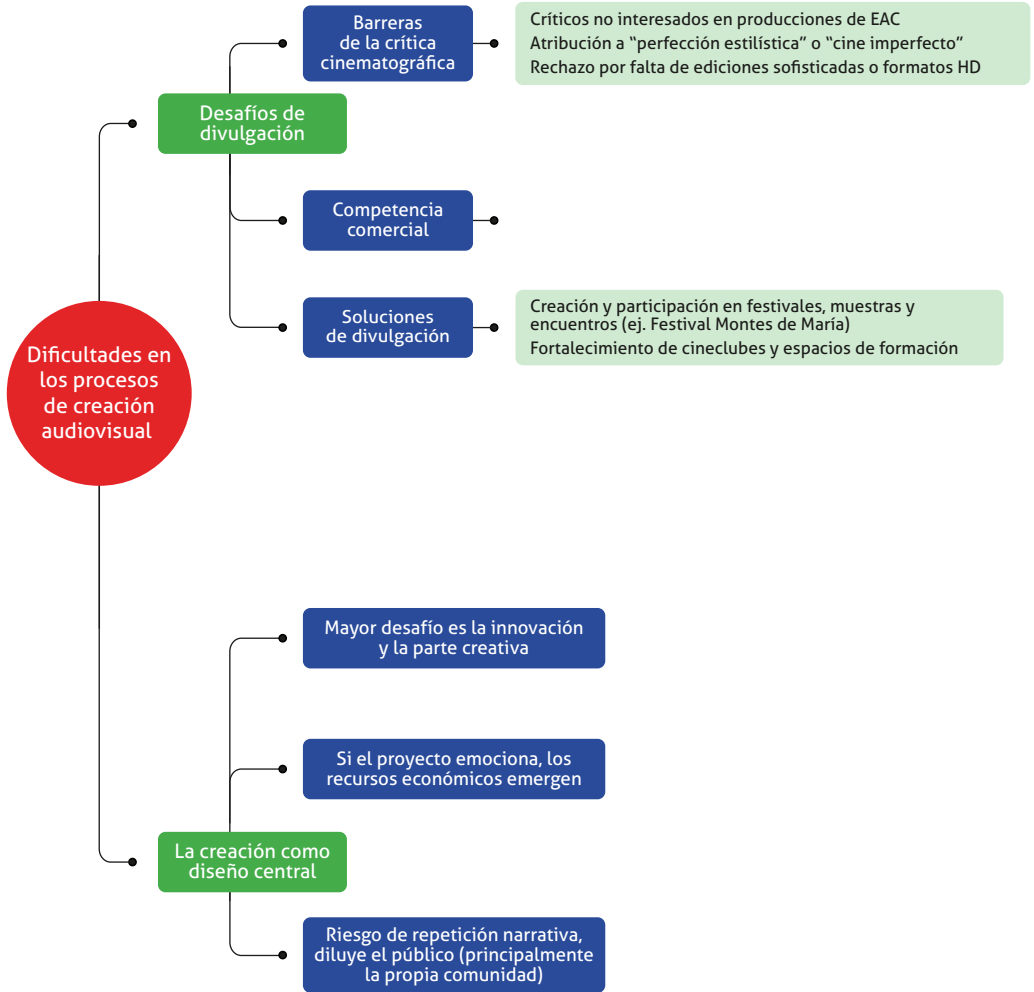
Cámaras "alijunas" (no indígenas) capturan sin consentimiento total  
Comunidades nunca ven el material o el punto de vista difiere  
Representación como "animal" o espectáculo (ej. Mojica)  
Polémica por Lapü (exposición de ritual sagrado)  
La cámara como "ojo del espejo" (lo que no debe ser grabado)  
Propiedad individual vs. Propiedad colectiva de la creación

Convencimiento de autoridades tradicionales

Integrar tecnología en el mundo espiritual  
Miedo a romper el equilibrio cultural existente (ej. mamos a Mojica)  
Necesidad de domesticar la herramienta  
Consulta espiritual y pedido del permiso al "padre de la imagen"

Resiliencia y dolor compartido

Surgimiento de temas complejos (ej. violaciones DD. HH.)  
Requisito de capacidad emocional/mental para acompañar  
Dificultad de compatir el dolor (negado por la sociedad)  
Miembros de EAC han sufrido vejaciones/desplazamientos  
Operadores son gente del territorio, conocen la historia y colaboran



### 3.9. Dificultades

“La dificultad es la madre de la creación”. Esta frase la repite Beatriz Camargo Estrada (directora y fundadora del Teatro Itinerante del Sol) cada vez que los actores de este colectivo hallan un dilema, una situación que los desborda o les impide continuar en su proceso creativo. En nuestro caso, también podemos decir que las dificultades que hemos encontrado las Escuelas Audiovisuales Comunitarias nos han llevado a inventar soluciones que terminaron catapultando los procesos.

Marta Rodríguez es, sin duda, una referente del documental en Colombia: ha apoyado con su cámara las luchas sociales y con su experiencia los procesos de las escuelas. En un diálogo con Pedro Pablo Gómez, ella narra una anécdota que connota la realidad a la que se enfrentan los procesos de creación audiovisual:

Quando llegué aquí (a Colombia), con todo lo que aprendí en Francia con Jean Rouche y los demás alumnos de diversas partes del mundo, del Tercer Mundo: brasileños, latinos, africanos (porque él trabajó en África). Éramos tercermundistas en ese pequeño grupo. Entonces Rouche nos decía: muchachos, ustedes aprendan de todo, porque en sus países —años 60— no hay nada. Cuando de nuevo llegué a Colombia, efectivamente no había nada, absolutamente nada.<sup>336</sup>

La realidad que le correspondió a Marta Rodríguez en Colombia en los años 60, es la misma que encontraron los maestros fundadores las EAC en cada barrio, vereda o resguardo en los años 90 y 2000. Hay que aprender a hacer de todo. En un proceso de creación audiovisual, los maestros fundadores dan clases, gestionan, graban, actúan, entrevistan, editan. Esta dinámica de por sí es un ejercicio didáctico en las escuelas. Los estudiantes hacen de todo, se preparan para todo, luego, si deciden continuar

se van especializando, pero están preparados ante diferentes desafíos que el camino les vaya presentando. Es un entrenamiento necesario para un proceso exigente que no tiene manuales, porque en cada territorio y en cada creación, las condiciones y las particularidades arrojan al creador ante nuevos retos.

De la misma forma se preparan para trabajar ante situaciones adversas, por ejemplo, no contar con recursos. El entrenamiento de muchos jóvenes es para entender que no se trata de una formación de especialistas, sino de seres integrales, críticos y capaces de sacar adelante el proceso, para aportar a sus comunidades. Mileidys Polanco, del proceso del pueblo wayuu, afirma:

A través de las diferentes estrategias de visibilización somos los que damos a conocer lo que ocurre al interior de nuestras comunidades en relación con problemáticas, pero también con aciertos y desaciertos que se tienen, con promociones de los programas que vienen ocurriendo en temas de educación, en temas de salud, en temas culturales, en temas deportivos, en fin, todos... nos convertimos como en los voceros; entonces cómo esos voceros realmente pueden garantizar que tengan una sostenibilidad de los procesos cuando en todas las organizaciones nunca hay recursos para esto. (Polanco, comunicación personal, 2019)

### **3.9.1. ¿Cómo comunicar en medio del conflicto?**

#### **La creatividad como camino**

Los colectivos recurren a la reconstrucción de conceptos, a la invención y apropiación de términos que, si bien no cambian los objetivos, ayudan a desviar el estigma que ciertas palabras connotan para evitar los señalamientos de los grupos armados, legales e ilegales.

Jorge Enrique Adoum expone en una de sus novelas que el lenguaje suele confundir a los que portan las armas, y en un capítulo narra cómo las fuerzas armadas estatales allanan las casas buscando literatura subversiva y le destruyen todos los libros al protagonista, excepto uno: *El Capital* de Marx: "Esto es todo lo contrario al comunismo —había dicho el sargento".<sup>337</sup>

Emilce Rodríguez explica que:

En los Montes de María, incluir el término "derechos humanos", en el léxico propio, automáticamente significaba "radical" o "aliado de la guerrilla". En consecuencia, el colectivo decidió reorientar su trabajo y en lugar de hablar de derechos humanos, los programas se centraron en los derechos de los niños y los derechos de las mujeres. En su intento por esquivar los temas y términos que puedan ser letales, los miembros del colectivo han encontrado diversas estrategias discursivas que les permiten decir lo indecible.<sup>338</sup>

Marta Rodríguez explica que "teniendo en cuenta que el que denuncia la violación de derechos humanos es amenazado, se requieren formas de entrar con 'mentiras' bien dichas". Plantea la necesidad de crear una metodología propia para los contextos colombianos, y cuenta que cuando realizó, junto con Jorge Silva, la película *Chircales*:

Había que pedir permiso a los capataces, a los dueños, los Pardo Morales que eran unos fascistas terribles. Ellos estaban afiliados al Partido Conservador y eran fascistas. Eran dueños de una propiedad que venía desde el sur de la ciudad hasta Barro Colorado (en las inmediaciones de la actual Universidad Javeriana de Bogotá). Uno no entraba a la hacienda sin permiso. Entonces era toda una estrategia: a uno de ellos me lo presentó un periodista francés, que le dijo que yo había estudiado lingüística y que iba a hacer un trabajo lingüístico; por eso me dieron permiso.<sup>339</sup>

Soraya Bayuelo afirma que siempre hay una salida:

Otra manera es cantar, tienes que hacer poesía para narrar y nosotros hemos encontrado en eso las maneras de decirlo sin que te cueste la vida, porque una cosa es estar sentada en mi universidad y otra cosa es estar en los Montes de María monte adentro, haciendo memoria; casi que hicimos la memoria en la clandestinidad, qué ha cambiado: el gobierno, pero nosotros no hemos cambiado, nosotros tenemos 25 años. (Jui Shikazguasa, 2019)

Liderar un proceso audiovisual en medio de la violencia es peligroso, portar una cámara puede ser más comprometedor que portar un arma. Aljimiro Montiel, comunicador social wayuu explica su situación en la Guajira venezolana:

Ya no uso cámara, mi cámara la vendí y no la vendí porque andaba muy necesitado de dinero, la vendí porque lamentablemente tener una cámara allá es un peligro, es mejor cargar un fusil que una cámara, porque a veces parece tan loco decir: ¿Por qué un fusil que una cámara? Porque tú llegas ahí en un comando militar y el militar te pregunta, siendo yo un civil: "¿Por qué carga un fusil?". Yo simplemente le digo: "No, yo soy uno del gobierno, yo soy del área de investigaciones del gobierno". Él me deja pasar rápido, pero si llego con una cámara, me interroga, me revisan la cámara, muchas veces nos las incautan y quedamos sin cámara. Entonces es preferible quedarme sin cámara y comprar un teléfono de alta gama que es con eso que estoy documentando ahorita. (Montiel, comunicación personal, 2019)

Rodríguez explica la situación de una EAC cuando está incrustada en medio de la guerra, en este caso se refiere a la experiencia del CCMML21:

El colectivo no confronta a los grupos armados; no hace denuncias de violaciones de derechos humanos, ni violaciones del derecho internacional humanitario (Convención de Ginebra), ni de las atrocidades cometidas por los grupos armados legales e ilegales contra la población civil. El colectivo es muy consciente de que cualquiera de estas acciones lo podría convertir fácilmente en objetivo militar. El colectivo está profundamente comprometido con la construcción de paz, pero define sus líneas de acción con independencia de los grupos armados. En otras palabras, reconoce que hay procesos de construcción de paz que están a su alcance mientras otros están completamente fuera de sus manos. El colectivo se ocupa de los procesos de construcción de paz que evitan conscientemente la confrontación directa con cualquiera de los grupos armados.<sup>340</sup>

¿Cómo hablar en medio de la guerra donde se teme que hasta los pensamientos puedan ser escuchados? ¿Cómo educar en medio de la barbarie? ¿Cómo crear entre el dolor y el terror? Para el CCMML21 la respuesta es su tríada: educación, comunicación y cultura; los cañones no merecen tener la voz, ya amplificada por los medios masivos. Como colectivo decidieron cambiar estrategias e inventaron proyectos como "El lunes pinta bien": la poca gente que salía a los parques recibía crayolas y pintaba con sus hijos. Luego ellos grababan los dibujos y los transmitían al aire por el canal comunitario. No había una sola palabra, los dibujos eran los protagonistas, las relaciones de los niños con sus padres mientras creaban en silencio su obra. Los dibujos gritaban, la cámara registraba lo que pasaba mediante el dibujo, porque la palabra hablada estaba vetada.

Una tarde el Frente 37 de las FARC detonó cuatro bombas en el casco urbano de El Carmen de Bolívar, y esto los llevó a enfrentar la tiranía que conjuga el miedo y el silencio. Lo rompieron saliendo a la calle, procurando recuperar los espacios públicos: proyectaron sobre una pantalla, en la plaza principal, la película *Estación Central* dirigida por Walter Salles, y desde esa noche crearon el cineclub La Rosa Púrpura del Cairo, homenajeando a la metáfora de Woody Allen, donde los personajes se salen de la pantalla para interactuar con el público.

Cuando verdaderamente están en manos de la gente, las tecnologías de información y comunicación (TICS) pueden convertirse en herramientas poderosas que le permiten a la gente el volver a narrar, a interpretar, a recordar y a compartir con otros las nuevas cotidianidades permeadas por la violencia armada.<sup>341</sup>

Los procesos de educomunicación en estos territorios han sido, son y serán necesarios. Mantener espacios alternos a la guerra donde las personas puedan hablar, compartir sus impresiones, expresar sus emociones, preservar su memoria; sin embargo, estos espacios deben pensarse con sutileza y llevarse a cabo con filigrana para salvaguardar la vida de sus proponentes y participantes.

### **La denuncia directa**

Cuando la violencia no sólo compromete la vida de las comunidades sino también su cultura, su territorio, su memoria, la denuncia directa es una herramienta para exponer la situación, ejercer una presión mediática y buscar aliados que la detengan.

Pablo Mora contrasta diferentes formas de asumir los medios de comunicación en las comunidades indígenas:

Muchos pueblos indígenas han utilizado las herramientas audiovisuales como formas internas de comunicación o de información, por ejemplo, el pueblo nasa usa

el video como una forma de la minga, una forma incluso, de hacer activismo interno, en cambio, los pueblos de la Sierra decidieron que lo importante de estas herramientas era para contar hacia afuera.<sup>342</sup>

En la SNSM las cámaras llegaron con ese objetivo: registrar los atropellos a los que estaban sometidos las comunidades indígenas por los actores del conflicto armado. Luego de la ruptura de los diálogos de paz entre el gobierno del presidente Andrés Pastrana y las FARC, a partir de 1999 hubo un recrudecimiento del conflicto armado colombiano.<sup>343</sup> 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.<sup>344</sup>

Uribe militarizó la Sierra Nevada de Santa Marta y establecieron campamentos en espacios sagrados para los pueblos indígenas. Mestre explica que:

*Los Nujuákala* es lo que se ha llamado sitio sagrado. Es la fuente del conocimiento y el deber del cumplimiento de la *Ley* bajo la cual se diseña el manejo y uso del territorio. Los sitios sagrados son los que orientan el manejo del territorio y cómo gobernarlo. Cada sitio sagrado tiene su jurisdicción y sus competencias y dentro de ese marco gobernamos y concertamos con otros. Las normas que se encuentran en cada sitio sagrado no se pueden cambiar porque son las que conservan el ambiente y todos los elementos que están allí. Así, las piedras son códigos que dictan el orden y reglamentan el manejo del ambiente.<sup>345</sup>

Siguiendo este autor, cada comunidad en la SNSM fue encargada de proteger ciertos *Nujuákalas*, ellos saben qué deben ofrendar en cada lugar y cómo hacerlo, y eso mantiene el equilibrio de las lluvias, el verano, garantiza las cosechas y

los protege de la enfermedad y las pestes. Hay sitios que fueron encargados a cada comunidad y otros a las cuatro comunidades que habitan la Sierra. Los principios y fundamentos que guían el ordenamiento territorial provienen de la Ley de Origen.

Rafael Mojica tenía una pequeña cámara y le pidieron que fuera a registrar lo que estaba sucediendo, el ejército nacional había acampado en un lugar sagrado, había saqueado los cuarzos que las comunidades indígenas ofrecen como pago en el *Nujuákala*, rompieron las piedras y las hicieron rodar por los precipicios.

Una cosa muy diferente es cuando sube una persona ajena a la cultura a cuando uno sube, se sienten con confianza al hablarme a mí directamente, ni siquiera se imagina que le está hablando a un público que luego lo va a ver, no, él me está contando a mí su problemática, qué está pasando y cómo lo está afectando (...) ese trabajo sirvió mucho porque de eso hubo denuncias y lograron sacar todos los militares de la Sierra, pero igual ya el daño estaba hecho. (Mojica, comunicación personal, 2018)

Los pueblos indígenas de la SNSM tienen la oralidad como medio predilecto de comunicación, con ella les basta; los medios audiovisuales son deliberadamente, una herramienta para denunciar los atropellos que sufren por parte de grupos armados, del narcotráfico, de la minería y los proyectos gubernamentales y privados que afectan los ecosistemas; son una plataforma para gestionar alianzas que los apoyen en su lucha por la vida y la defensa del territorio y para darle a conocer al mundo occidental su pensamiento y sus interacciones.

## Convencer a las autoridades locales

Ante la iniciativa que tuvo este grupo multiétnico de jóvenes indígenas de la Sierra Nevada, durante el primer semestre de 2008 se formaron en sala de tecnología Matrix del Programa de Periodismo de la Pontificia Universidad Javeriana, y luego consiguieron el apoyo para realizar una serie de diez capítulos para el canal Telecaribe. El camino para la realización audiovisual estaba abierto, dispuesto a que incursionaran pero, según Pablo Mora, uno de los docentes encargados de iniciarlos en este lenguaje, la dificultad no fue sumergirlos en el campo de las cámaras o los programas de edición, "más allá de las decisiones políticas o técnicas, de formación, fue el convencimiento de los mamos de que había que inscribir esta tecnología en el mundo espiritual".<sup>346</sup>

Rafael Mojica, narra:

Este reto de producir una serie de diez capítulos para televisión y sin tener la experiencia como camarógrafo, como dirección, como editor, bueno todo lo que se requiere, toda la técnica, eso era un reto para nosotros como colectivo de tres pueblos, pero más que eso cuando nosotros empezamos a entrar a las comunidades, era complicadísimo porque ser indígenas, ser wiwa y llegar yo a mi comunidad ante los mayores, ante los sabios y me decían: "¿Usted qué está haciendo? Si usted es de acá, si usted conoce los valores y la cultura y todo eso, cómo va a romper el equilibrio existente". Era muy difícil en este momento que ellos entendieran que lo que nosotros buscábamos era visibilizar y poder enfrentar todo ese atropello que se venía sufriendo dentro de las comunidades, también con el conflicto. (Mojica, comunicación personal, 2018)

La insistencia en la necesidad de *domesticar* la herramienta, que pidió y demostró Zhigoneshi a través de trabajos audiovisuales y, sobre todo, al obtener los dispositivos a través de

gestiones nacionales e internacionales, llevó a los mamos a consultar espiritualmente y a develar que ellos conocían cuál era el padre de la imagen, a quien, antes de iniciar el proyecto, debían pedir permiso. Es así que el CCZ, en una ceremonia con mamos de las comunidades participantes en el proyecto, hizo un ritual en Dumingueka para gestionar los permisos ante el dueño de la imagen.

Shibulata, un mamo kogui, consciente de su papel como guía espiritual y protagonista del documental, le da consejos al joven Silvestre Gil, que se estrenaba como director: "Lo que voy a decirte es cierto. Antiguamente contaban que Mukeke tenía unos aparatos como los que tienen ustedes ahora. Así dijeron nuestros ancestros. Por eso, cuando inicies el trabajo, piensa como Mukeke. Dicen que al sol le tomaron una foto y que esa imagen es una máscara que sirve para comunicarse con Jate Sé, el padre de la oscuridad. Así está establecido y, por eso, no debes hacer nada sin ser guiado por los mamos. Piensa también que esos aparatos no son de ahora, sino que vienen desde la creación del mundo. No pienses tampoco que ese conocimiento es propio del hermano menor. Proviene del padre sol y de Mukeke. Así debes pensar siempre".<sup>347</sup>

### **Adoptar y adaptar los lenguajes**

Con la confianza establecida con las autoridades tradicionales, emergió otra dificultad: ¿Cómo dirigir a un mamo para que le cuente a la cámara en pocos minutos lo que normalmente le toma días, semanas e incluso meses explicar? La serie *Palabras Mayores* (Gil; Gil, y Villafaña, 2009) se compone de diez capítulos, con una duración de siete minutos cada uno. El colectivo se enfrentó a este primer reto frente a la mediación. La producción requería siete minutos, pero la pregunta que respondía cada capítulo compilaba horas de material.

Los mamos se incomodaban al hablarle a la cámara. Los directores les explicaron el alcance que tendrían sus palabras en la comunidad occidental, la indicación que le dieron a los mamos fue: "¡Regáñelos!". Mora narra que cuando los mamos vieron los resultados dijeron: "¡Ya! Entendido, me hubiesen explicado mejor, los hubiera regañado con más ahínco".<sup>348</sup>

## Divulgación

Al lograr las producciones aparece otra dificultad, ¿cómo abrir espacios para divulgarlas en plataformas nacionales como festivales o salas de cine? Pablo Mora afirma:

Los críticos cinematográficos colombianos jamás se han visto con estas producciones, a pesar de que circulan en festivales especializados y que a veces ganan premios internacionales (...), estos críticos, o los estudiosos del cine en Colombia, no se han interesado mayormente por estas expresiones y yo se lo atribuyo a dos razones que han sido explícitamente elaboradas por ellos, una tiene que ver con la perfección estilística o un cine imperfecto, es decir, se desacomodan en la silla cuando ven que la edición no se parece a las ediciones sofisticadas con que ellos construyen sus obras, o que los formatos no son HD.<sup>349</sup>

Los colectivos audiovisuales han tenido diferentes iniciativas para crear plataformas que les permitan dar a conocer los resultados de sus procesos pedagógicos, tener canales abiertos, disponibles para la comunidad y obtener unos recursos básicos para su funcionamiento. Algunas de estas experiencias fueron truncadas cuando llegaron operadores comerciales a los territorios que apelaron a la libre competencia por la oferta de servicios. Los canales comunitarios terminaron relegados, debido a que su objetivo no era la competencia por un mercado y consideraron que no era su interés superar la oferta de industrias comerciales

nacionales e internacionales, lo cual los obligaría a privilegiar en su quehacer objetivos secundarios.

El CCML21 emitió desde 1997 y hasta 2009 en la emisora comunitaria y el canal local de televisión Línea 21 pero debió abandonar su canal debido a que no pudo competir contra empresas multinacionales.<sup>350</sup> La preocupación por mantener los espacios para que la comunidad viera las producciones audiovisuales de los procesos que adelantaban en diferentes municipios de los Montes de María, los llevó a fortalecer el cineclub, a extender los espacios de formación (hoy cuentan con 22 procesos) y a crear el Festival Audiovisual de los Montes de María.

El canal Línea 21 del CCML21 fue el único que no vendió la propuesta del canal comunitario a los empresarios paisas que llegaron a la región, sino que optó por apagarlo en la madrugada del primero de septiembre de 2009, fecha significativa para el colectivo porque era el día de su 15 aniversario.<sup>351</sup>

Este desafío ha llevado a todas las EAC a crear o ser parte de festivales, muestras y encuentros audiovisuales, que brindan un espacio para compartir sus resultados y de paso, reflexionar sobre su quehacer.

### **La resiliencia**

La puesta en marcha lleva a los facilitadores a escuchar las propuestas temáticas de los participantes, donde frecuentemente surgen temas complejos en torno a violaciones de derechos humanos.

Tienes que tener una capacidad emocional, mental para acompañarlos y para poder ayudar a transformarse también a sí mismos y como compartir el dolor es de lo más difícil que hay en la sociedad, la sociedad no le

gusta compartir el dolor, el dolor es negado, se prefiere compartir sólo las alegrías (...) y ese reconocimiento de ese dolor compartido y negado, esa incapacidad sobre todo de los ciudadanos de conectarse con el dolor ajeno, eso es algo que me estimula para seguir adelante, aunque es muy difícil, a veces es agotador, pero también es muy reparador. (Ruiz, comunicación personal, 2019)

Ante este desafío, las escuelas recurren a profesionales y especialistas según las necesidades. El proyecto no se limita a la búsqueda de recursos para impartir talleres y realizar un producto audiovisual, aporta para suplir necesidades puntuales que logran a través de convenios, trabajo colaborativo, trueques o gestión de recursos.

En las EAC que han vivido en medio del conflicto armado, gran parte de sus miembros han sufrido en carne propia alguna vejación, alguna violación de derechos humanos, muchos han tenido que desplazarse de sus territorios huyéndole a la guerra, otros han perdido familiares en el fuego cruzado, otros han sido amenazados y han tenido que abandonar sus profesiones y sus familias para salvaguardarse.

Yo creo que allí el secreto es que los que operan en el territorio es gente del territorio, gente que ha vivido y que conoce la historia y que intenta a través de las actividades y acciones que hacemos, colaborar para que ese dolor sea sobrellevado, pero no olvidado. (Ruiz, comunicación personal, 2019)

### **Austeridad tecnológica**

Llevar a cabo una escuela audiovisual requiere equipos de captura de imagen y sonido, de edición, de iluminación, de proyección, entre otros, que son costosos. Debido al uso, a las condiciones exigentes de exposición, a la manipulación pedagógica que se les

da, requieren de vez en cuando mantenimientos que se ofrecen en las ciudades capitales.

La mayoría de las convocatorias estatales excluyen el apoyo para la adquisición de equipos. En varias ocasiones, los equipos de las EAC han sido hurtados. Esto lleva a que los dispositivos sean escasos en los procesos, pero al mismo tiempo, su manipulación genera un ejercicio de responsabilidad y confianza recíproca. Los facilitadores deben dar a conocer las responsabilidades y cuidados necesarios en la manipulación de los dispositivos a los estudiantes y el estudiantado debe comprometerse en el cuidado y buen uso de los mismos. Este acto genera “un alto sentido de pertenencia y confianza en sí mismos”.<sup>352</sup>

### **Los recursos**

La necesidad colectiva se impone ante el interés personal. Los facilitadores, según cuenta David Hernández Palmar en una comunicación personal, “postergan sus propios proyectos para que otros puedan generar los suyos”. Esto ocurre por la multiplicidad de labores que emergen paralelas a la creación. La gestión de recursos, por ejemplo, es continua y dispendiosa. La asumen, frecuentemente, los maestros fundadores. Obtener recursos económicos para llevar a cabo un proyecto implica sacrificar uno o varios compañeros creativos. Algunos deben declinar o postergar su camino como investigadores, directores, académicos, Cambiar la escritura de guiones por la redacción de proyectos, los programas de edición de audio y video por las plataformas contables y tributarias. El tiempo dedicado a los rodajes lo devora la rigurosidad de los informes finales que exige cada entidad que apoya.

La discusión respecto al financiamiento en las comunidades indígenas toma otra dimensión, hay una discusión sobre si es posible o no obtener ganancias, por ejemplo, con el conocimiento de los mamos.

Pablo Mora explica:

Zhigoneshi ha insistido mucho en igualar las producciones de café donde la gente entiende muy bien que es un proceso productivo, pero entienden menos las cadenas de producción de las obras como estas y se argumenta que, así como el café se vende por qué no vender las obras que va a permitir la sostenibilidad de Zhigoneshi, porque lo que sí es evidente es que Zhigoneshi soporta duros embates para mantenerse en el tiempo.<sup>353</sup>

Las respuestas son diversas debido a la multiplicidad de posturas que tienen en cada uno los pueblos de la SNSM, lo cierto es que han podido encontrar formas de financiar sus producciones a través de convocatorias públicas para la realización audiovisual, el apoyo de entidades nacionales y extranjeras, e incluso la venta de los resultados audiovisuales, como la serie *Palabras Mayores* que compró Cinemark, la Biblioteca Luis Ángel Arango y el Museo del Oro.<sup>354</sup> Amado Villafaña explica que lo importante con los recursos obtenidos es que sean de propiedad colectiva, que pasen a ser manejados por las organizaciones.<sup>355</sup>

### **La creatividad**

Maestros fundadores coinciden al afirmar que más que en la gestión de recursos, el gran desafío está en la parte creativa. Si hay un proyecto claro, que emocione a los integrantes de la escuela, los recursos económicos emergen, son beneficiados en una convocatoria o consiguen un patrocinador.

En este caso el gran desafío está en la innovación, ya que el público objetivo principalmente es su propia comunidad (excepto en la SNSM). Si los resultados son una repetición de hallazgos creativos y narrativos, el público se difuminará.

## El espacio

Las Escuelas Audiovisuales Comunitarias se caracterizan por la capacidad de itinerar con su propuesta por diferentes lugares del territorio, adaptándose a diversas condiciones. Sin embargo, carecer de un espacio permanente dificulta la continuidad del proceso. Los estudiantes que quieren seguir en la escuela no tienen garantizado el acceso, los procesos pueden estar sujetos a proyectos temporales que en ocasiones no empalman con trabajos previos. Es evidente el fortalecimiento de las EAC cuando cuentan con infraestructura propia, el espacio contiene y sostiene el proceso.

## La imagen distorsionada

En las comunidades indígenas entran cámaras *alijunas*, *bonachis* o *duganyina* (palabras que designan genéricamente al no indígena, en wayuunaiki, arhuaco y wiwa), barren el territorio capturando imágenes, sonidos y entrevistas, recopilan información y cuentan historias que en muchos casos las comunidades nunca ven. Las comunidades se indisponían porque nunca sabían qué habían hecho con el material ni cuál era el destino de esos resultados. Cuando los realizadores cumplían su palabra y regresaban a la comunidad a proyectarlo, sentían que el punto de vista difería y contrastaba con el propio. Rafael Mojica dice al respecto:

Cuando va una persona y hace un documental, la película sobre los indígenas y nos muestran no como uno quisiera sino a su manera y lo ven a uno por allá, no sé, como el animal de por allá que había que mostrar. (Mojica, 2018, comunicación personal)

Las mismas circunstancias se dan para las comunidades indígenas del Cauca y La Guajira, las comunidades negras del Distrito de Aguablanca, las comunidades periféricas de Ciudad Bolívar y las comunidades campesinas de Antioquia, Boyacá y

Santander. Son comunidades que históricamente han sido narradas por otros.

En la Novena Muestra de Cine y Video Wayuu MUCIWA, que se llevó a cabo del 27 al 30 de noviembre de 2019 en la península de la Guajira, tanto en la parte colombiana como la venezolana, una película seleccionada desató una polémica que abrió interrogantes de tipo ético, moral, étnico y territorial. El largometraje *Lapü* (Polanco y Jaimes, 2019) está clasificado como documental (Proimagenes Colombia, s. f) y narra cómo una joven wayuu es preparada y protegida para exhumar los huesos de una familiar con quien había soñado. La película ha obtenido una serie de reconocimientos internacionales en destacados festivales de cine.<sup>356</sup>

*Lapü* se proyectó en una ranchería wayuu, los espectadores siguieron la producción hablada en wayuunaiki, la película recurre a puestas en escena y tiene una clara dirección de actores puestos y dispuestos para la cámara, lo cual deja en duda el componente documental. Al finalizar la película, la Red de Comunicaciones del Pueblo Wayuu, Putchimaajana, le dio la palabra al público y debatieron sobre la pertinencia de otorgar permisos a las cámaras *alijunas* para que entraran a las comunidades y transgredieran los límites al exponer ante el mundo un ritual tan íntimo y sagrado como la exhumación de sus muertos.

En la cultura wayuu cada muerto tiene dos velorios y dos entierros, para realizar la exhumación, 10, 15 o 20 años después del sepelio, el muerto se comunica con sus familiares a través de los sueños, al descifrar el mensaje, las familias wayuu delegan a una joven que, acatando las instrucciones de mujeres mayores, lleva a cabo el ritual, y después es purificada por una *otsu* (médica tradicional wayuu).<sup>357</sup>

Quizá para el universo alijuna las imágenes de *Lapü* sean innovadoras, originales y valiosas por la información antropológica

que contienen, pero para los realizadores audiovisuales wayuu fueron ofensivas, atrevidas y denigrantes, ya que los restos óseos de un familiar no son materia de exhibición ni de espectáculo. David Hernández Palmar afirma que los sabedores wayuu se refieren a lo que no puede ser grabado ni fotografiado, diciendo: "Esto no puede estar en el ojo del espejo". La cámara en *Lapü* tiene un lugar protagónico y privilegiado, el espectador puede apreciar con detalle la intimidad del acto. Los comunicadores de Putchimajaana explicaban que la limpieza que hace la otsu a la joven es otra puesta en escena, siempre se hace de noche y nadie puede ver a la otsu haciendo el trabajo; la película muestra cómo una mujer en trance sopla líquidos sobre el cuerpo desnudo de la joven en medio de la luz del día.

La Red de Comunicadores del Pueblo Wayuu, en medio de un foro, destacó la eficacia de los realizadores de *Lapü* a nivel técnico y ratificó su desavenencia con el tratamiento audiovisual. Abrieron preguntas para lograr entender: ¿cómo una familia wayuu otorga un permiso para que profanen a sus muertos?, ¿se aprovecharon los realizadores de *Lapü* de la condición económica de la familia wayuu para poner la cámara donde quisieron y contar la historia a su antojo? ¿Cómo evitar que eso siga sucediendo en una nación tan numerosa y autónoma como la wayuu? Concluyeron afirmando que la Red de Comunicaciones del Pueblo Wayuu nació por estos atropellos a los que son sometidos continuamente por los medios alijunas. Mayra Alejandra, del pueblo wayuu, explica:

En el área de formación de la escuela llevamos a los chicos al territorio para que sepan identificar qué cosas contar y qué cosas no contar de nuestro pueblo, y si lo van a contar cuáles son los cuidados que deben tener, porque sería una falta de respeto mostrar algo que la familia o alguien del entorno no quiere, pero por ejemplo con las producciones avasallantes que están ingresando, busca sobre todo crear polémica o ganar

premios con cosas tan sagradas, por ejemplo, como la exhumación, como el encierro, como la protección espiritual que tenemos como wayuu al momento de que nos bañan con plantas, eso no puede ser televisado en ningún momento, ni puede ser grabado, así lo han dicho los viejos, pero también entra la responsabilidad del mismo wayuu que deja ingresar a estas personas a sus territorios. (Comunicación personal, 2019)

En la SNSM, similar a lo ocurrido en el territorio wayuu, diferentes realizadores audiovisuales, cineastas, fotógrafos, comunicadores sociales, investigadores, tomaban imágenes, contaban historias y se las adjudicaban como creaciones personales, inscribiéndolas como propiedad individual. Amado Villafaña explica que esto motivó también a que surgiera la necesidad de la autorrepresentación, ya que la propiedad no debe ser individual frente a un producto que se hace con base en la sabiduría, la historia, el contexto, la vida y las costumbres de una comunidad, esta debe ser de propiedad colectiva.<sup>358</sup>

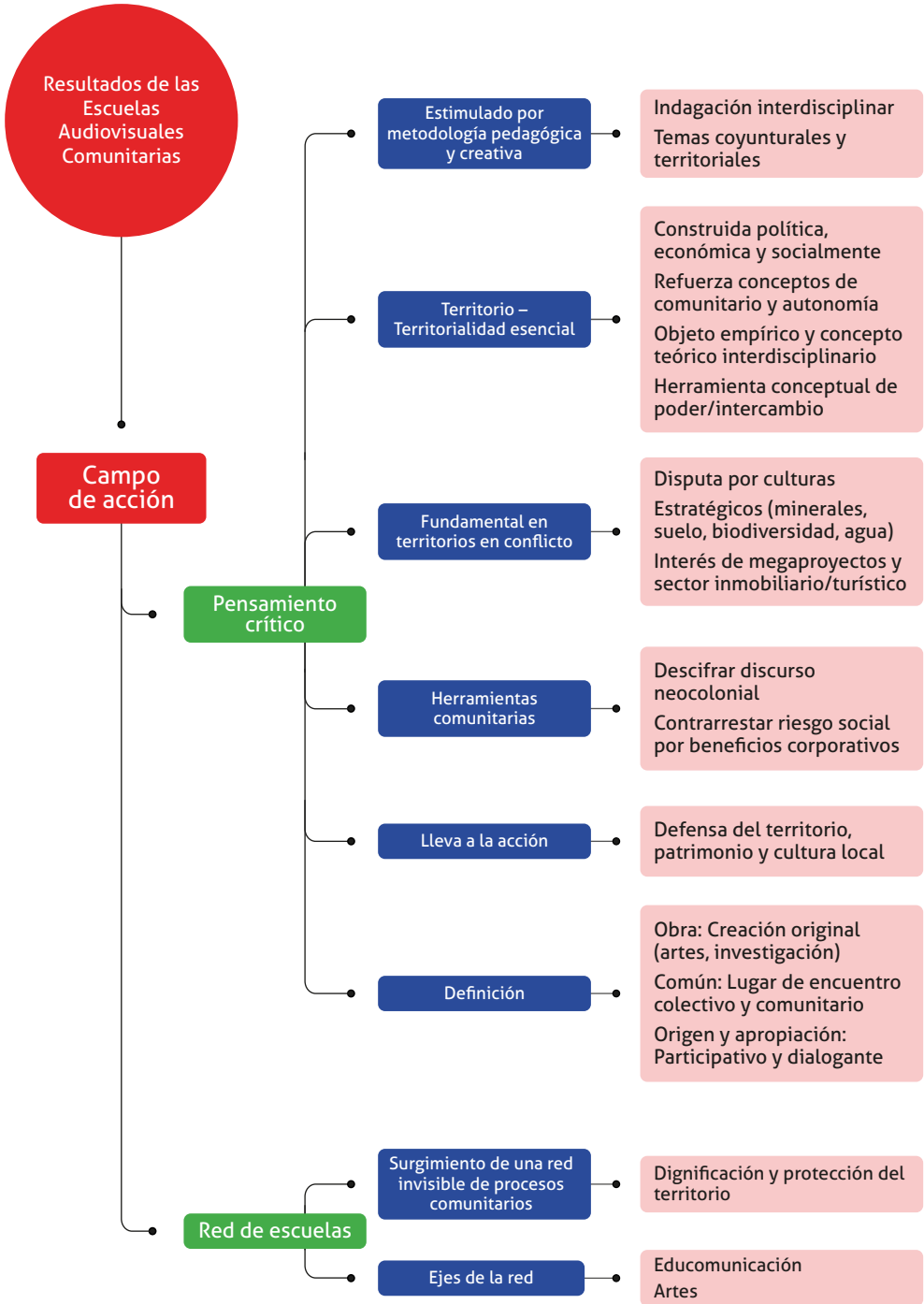
Villafaña argumenta que la autorrepresentación es la manera correcta para compartir con idoneidad los conocimientos propios de una cultura:

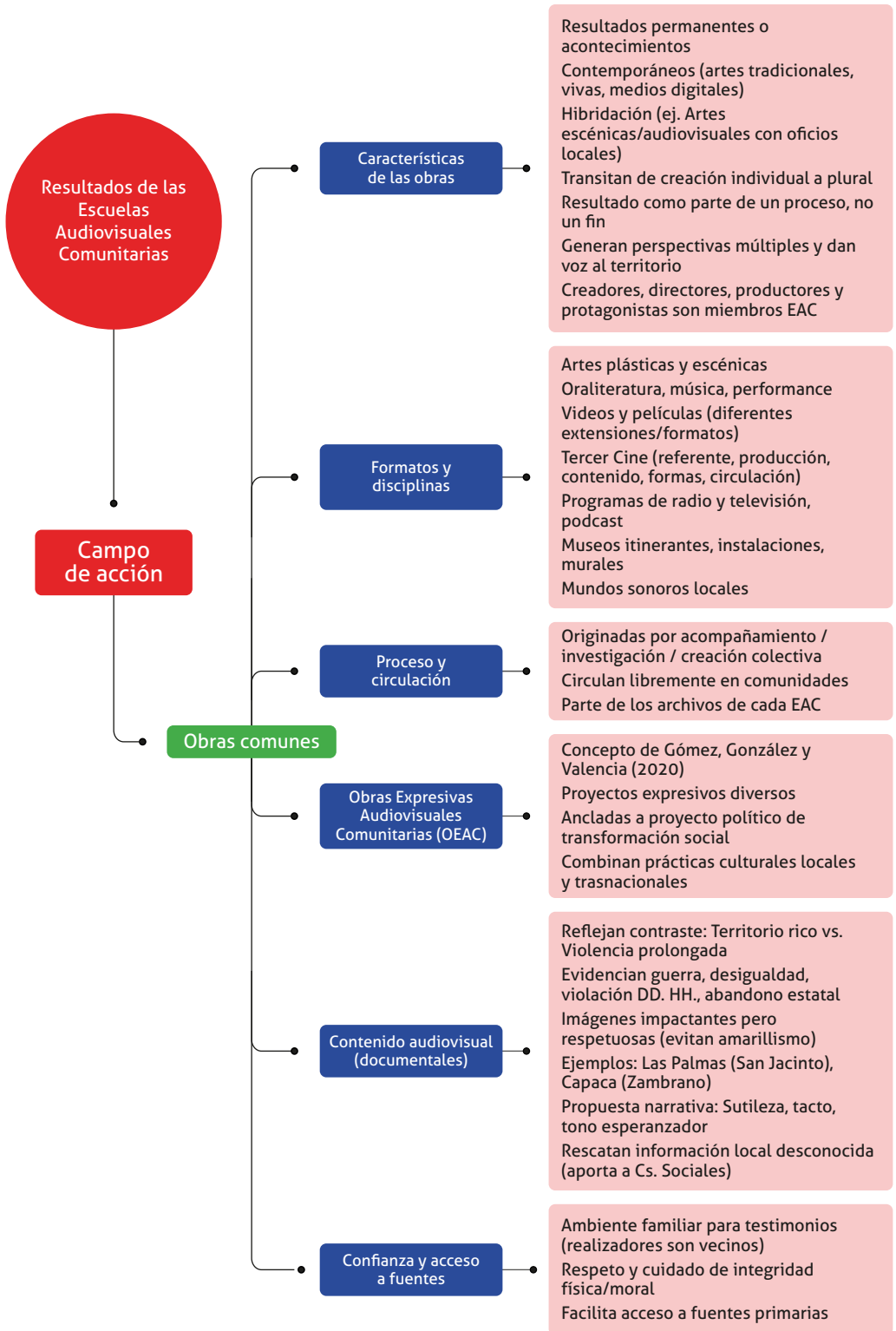
Cuando alguien nos representa, ¿de qué manera lo hace? ¿Quién lo escogió? Yo no podría irme a representar a los indígenas del Amazonas. Por la misma razón, creo que cada uno de los pueblos debe tener su director, para representarse a sí mismo.<sup>359</sup>

Villafaña ha liderado una lucha ética y jurídica por la titularidad de los derechos en las creaciones. Cuando hicieron la serie *Palabras Mayores* logró que Telecaribe cediera los derechos absolutos a la Organización Gonawindúa Tayrona; el canal aceptó que sólo podía emitirlos y distribuirlos a los canales regionales e institucionales.<sup>360</sup>

3.10.

**Resultados de las EAC**





### 3.10. Resultados de las EAC

Los resultados se relacionan con los propósitos, y comprenden tres campos de acción que se desarrollan mediante una relación recíproca:

- a. Pensamiento crítico
- b. Obras comunes
- c. Red de escuelas

El primero se deriva, estimula y fortalece con la metodología pedagógica y creativa de las EAC, lo propicia su constante indagación interdisciplinar en torno a temas coyunturales y relativos al territorio y a la comunidad; el segundo es un campo de investigación, experimentación y creación de obras en diversos formatos y disciplinas que proviene del trabajo comunitario; el tercero corresponde al surgimiento de una red invisible de procesos comunitarios cuyos ejes son la dignificación y protección del territorio, la educomunicación y las artes.



**NO PASE**  
**PERROS BRAVOS**  
**PROPIEDAD PRIVADA**

- AUKERATUTAKO FINALISTA  
**FICBE**  
2025
- WINNER**  
**EcOS**  
SHORTS FESTIVAL
- festiCER  
BARCELONA OFFICIAL  
2024
- PARADOX**  
SELECCIÓN OFICIAL  
2024
- SIEMBRA FEST**  
SELECCIÓN OFICIAL  
2024
- OFFICIAL SELECTION  
**Violeta Film**  
Fest VFF  
2024
- FINALIST  
8.11.2025
- LATEENTE**  
CINE FEST  
SELECCIÓN OFICIAL
- 16 Festival**  
CINE CORTO  
Popayán  
SELECCIÓN OFICIAL  
DOCUMENTAL
- OFFICIAL SELECTION  
**CARBALLO**  
INTERPLAY  
2024
- OFFICIAL SELECTION  
**Cortomontagna -**  
Premio  
Leggimontagna  
2024
- SELECCIÓN OFICIAL  
**FAMMA**  
FESTIVAL INTERNACIONAL  
DE LAS CORTAS DE MONTAÑA
- OFFICIAL SELECTION  
**Diversidarte -**  
Festival de Cortas  
2024
- OFFICIAL SELECTION  
**FESTIVAL**  
ANGAELICA  
2025
- FICMA**  
SALAMANCA  
SECCION OFICIAL  
2024
- OFFICIAL SELECTION  
**Frome International**  
Climate Film  
Festival  
2024
- SELECCIÓN OFICIAL  
**ZAFIC FESTIVAL**  
2025
- OFFICIAL SELECTION  
**Latino & Native**  
American Film  
Festival  
2025
- OFFICIAL SELECTION  
**MEDIA INTERNATIONAL**  
SHORT&MOUNTAIN  
FILM FESTIVAL  
2024

Escuela Audiovisual para la Infancia, afiche cortometraje "Don Pacho", Barichara.

### 3.10.1. Pensamiento crítico

Para las EAC que están unidas a organizaciones campesinas o procesos comunitarios, el concepto de territorio-territorialidad es esencial, está construido de manera política, económica y social; refuerza, establece y reconfigura los conceptos de comunitario y autonomía.

El territorio constituye un concepto teórico y un objeto empírico que puede ser analizado desde la perspectiva interdisciplinaria, ha pasado del reduccionismo fisiográfico para ser asumido como un concepto que existe porque culturalmente hay una representación de él, porque socialmente hay una especialización y un entramado de relaciones que lo sustentan y porque política y económicamente constituye una de las herramientas conceptuales más fuertes en la demarcación del poder y del intercambio.<sup>361</sup>

El pensamiento crítico es fundamental porque las EAC están en territorios en conflicto, en disputa por sus culturas, son territorios estratégicos geográficamente, ricos en minerales, en suelo, en biodiversidad, en agua; en ellos están interesados desde megaproyectos globales hasta el sector inmobiliario y turístico local. El pensamiento crítico es una herramienta comunitaria para descifrar y contrarrestar el discurso neocolonial que pone en riesgo el bienestar social al proponer o imponer proyectos que anteponen los beneficios individuales o corporativos sobre los colectivos. El pensamiento crítico lleva a la acción. Las EAC crean o se unen a movimientos que asumen la defensa del territorio, el patrimonio, la cultura local, entre otros.

### 3.10.2. Obras comunes

El concepto de *obra* viene de las artes, es una creación original producto de la investigación y la aplicación del conocimiento humano. La idea *común*, es un lugar de encuentro entre lo colectivo y lo comunitario, cuyo lugar de origen, así como su apropiación, está en lo participativo y, por tal, en lo dialogante.

Las EAC tienen obras comunes, resultados permanentes, acontecimientos, que por ser contemporáneos pueden estar tanto en el mundo de las artes y los medios tradicionales, ir a las artes vivas y a los medios digitales; pueden ser acontecimientos donde las artes escénicas y audiovisuales se hibridan con oficios, artes y saberes de las comunidades. Se pueden encontrar obras de artes plásticas, escénicas, oraliteratura, música, performance, videos, películas de diferentes extensiones y formatos; el tercer cine es un referente de estas obras comunes por su producción, contenido, forma y circulación, la película es un detonador;<sup>362</sup> programas de radio y televisión, podcast, museos itinerantes, instalaciones, murales y videos participativos, mundos sonoros locales en diálogo con la danza o la música tradicional o urbana.

Lo que caracteriza a estas obras comunes es que son originadas a través del acompañamiento, la investigación, la experimentación y la creación colectiva, circulan libremente en las comunidades y hacen parte de los archivos de cada EAC. Gómez, González y Valencia las denominan Obras Expresivas Audiovisuales Comunitarias (OEAC), concepto creado tras una investigación sobre 18 experiencias comunitarias que trabajan las audiovisuales:

El estudio permitió comprender que las experiencias analizadas no sólo producen audiovisuales, sino una amplia variedad de obras, todas ellas ancladas a un proyecto político de transformación social. Por ello, se habla de OEAC como una manera de dar cuenta de los

diversos proyectos expresivos que conjugan múltiples remisiones a prácticas culturales locales con otras tomadas de la cultura transnacional y que, además, ape-  
lan a narrativas y formatos múltiples y diversos.<sup>363</sup>

Las obras comunes se caracterizan por hacer un tránsito de la creación individual a la creación plural, el resultado se asume como parte de un proceso y no como un fin en sí mismo; "Ese reconocer las limitaciones del singular para dar paso a la potencia del plural es un ejercicio natural que nace de la memoria genética, de una forma de ser y de trabajar con todos".<sup>364</sup> La obra común permite generar perspectivas múltiples, dar voz al territorio y a sus habitantes, las EAC y sus integrantes son a la vez los creadores, directores, productores, testigos, observadoras y protagonistas.

Las realizaciones audiovisuales están tejidas de imágenes contrastadas que reflejan, por ejemplo, un territorio rico en recursos naturales, pero azotado por una violencia cruda y prolongada. Los planos evidencian la guerra, la desigualdad, la violación a los derechos humanos, el abandono estatal, el desplazamiento; imágenes impactantes pero respetuosas: abordan las problemáticas pero nunca traspasan el umbral que comanda el amarillismo. Documentales hechos en poblaciones abandonadas como Las Palmas, corregimiento de San Jacinto, Bolívar o Capaca, corregimiento de Zambrano, Bolívar son un ejemplo concreto de la propuesta narrativa y los alcances de las escuelas audiovisuales comunitarias. La sutileza con que se presenta el tema, el tacto en cada entrevista, el profundo respeto hacia la comunidad protagonista y el tono esperanzador que enfatiza en que la guerra no la propusieron las comunidades, la padecieron.

La levedad que propone Italo Calvino en sus *Seis propuestas para el próximo milenio* es una herramienta presente. Un campesino da como testimonio su nostálgico canto decimero,

es la banda sonora que compacta las imágenes que desnudan realidades ocultas o ignoradas que produce la guerra, entregando al público un mensaje sin arandelas ni maquillaje, pero el canto, como un viento sutil que acaricia esos recuerdos, lo sublima, mostrando en pocos minutos como la barbarie destruyó su territorio.

Porque mi tierra palmera quedó sola en el otoño,  
Ay por la muerte de Elma, ay mi pueblo se quedó solo.  
A mí me entristece el alma recordar estos difuntos,  
Ay el pueblo de Las Palmas se quedó solo y de luto (...) <sup>365</sup>

Si el espectador renuncia al acostumbrado nivel técnico de los documentales comerciales y acepta el código, devela que el valor de estos trabajos no está en su empaque sino en su contenido. Las imágenes lo invitan a entrar en una realidad, muchas veces ajena, que podría parecerse más a la ficción por los contenidos absurdos, abrumantes y escalofriantes que ha producido la guerra en Colombia.

La mayoría de las realizaciones documentales de las Escuelas Audiovisuales Comunitarias rescatan información local muchas veces desconocida en ámbitos académicos, son investigaciones cargadas de símbolos, datos y eventos que aportan a las ciencias sociales, ya que el acceso a las fuentes primarias se facilita cuando los realizadores son miembros de la misma comunidad. En los procesos pedagógicos audiovisuales comunitarios prima el respeto y el cuidado de la integridad física y moral de los miembros de la comunidad, garantizando un tratamiento de la información. La gente accede a dar sus testimonios porque las entrevistas ocurren en un ambiente familiar, el equipo de realización está compuesto por hijos, nietos, hermanos o vecinos del entrevistado. La cámara puede llegar al interior tanto de las personas como de las locaciones que protagonizan el relato. Este ambiente de confianza se logra por el trabajo interdisciplinario que realizan los colectivos

permanentemente en las comunidades y por las películas previas que proyectan y resultados de investigaciones en otros espacios. Los primeros espectadores del resultado audiovisual suelen ser de la comunidad que lo hizo posible.

A continuación se reseñan dos resultados por cada EAC.

REGIÓN	EAC	PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL, SINOPSIS, CANAL O PLATAFORMA, LINK
Caribe	<p>Escuela de Comunicaciones del Pueblo Wayuu</p> <p><b>Ver canal Youtube</b></p>	<p>Cortometraje documental: Duplicada (2021) Leonilda asumió otro nombre, otro apellido, otro lugar de nacimiento, otros padres, para tener identidad ante el Estado. Duplicada es un relato sobre las fronteras que atraviesan los Wayuu entre Venezuela y Colombia, y cómo esas fronteras terminan por negar sus derechos.</p> <p><b>Ver: Duplicada</b> <b>Victor Herrera y Greicy Pana</b></p>
		<p>Cortometraje documental: Mi escape (2021) Machi es un líder transgénero, que en medio de la crisis humanitaria del pueblo Wayuu gestiona la salud comunitaria, especialmente la de niñas y niños. Su propia historia de exclusión y violencia atraviesa su visión como líder.</p>
	<p>Colectivo de Comunicaciones Kuchá Suto</p> <p><b>Ver canal Youtube</b></p>	<p>Documental: Voces y Cantos entre pueblos. Cuenta dos historias de vidas muy particulares, la de Osvaldo Castro, de San Cayetano, Bolívar, conocido como "Gordolo" y Joaquín Valdés Hernández, conocido como "Panamá". Invidentes de nacimiento, quienes con su voz y talento mantienen la comunicación tradicional viva de sus comunidades. Este Documental es ganador del Programa de Estímulos para la Producción Étnica del Ministerio de Cultura y Autoridad Nacional de Televisión, y del V Festival Audiovisual de los Montes de María.</p>
		<p>Documental: Los niños juegan, cantan y ríen, Tradición de un pueblo. Los juegos y rondas de San Basilio de Palenque, son elementos significativos para su identidad cultural, con una tradición de más de trescientos (300) años. Con la llegada del siglo XXI, la permeabilización de la cultura a través de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, se han convertido en los factores causantes de la ruptura de esta tradición palenquera con las nuevas generaciones. Durante este documental se da a conocer la importancia de representar, difundir y defender esta tradición. Ganador del premio India Catalina 2014, como mejor producción de Televisión comunitaria.</p> <p><b>Ver: Los niños juegan, cantan y ríen, Tradición de un pueblo</b></p>

REGIÓN	EAC	PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL, SINOPSIS, CANAL O PLATAFORMA, LINK
Caribe	Bunkuaneyuman Comunicaciones	<p>Cortometraje documental: Suzu Gawi Un acercamiento íntimo al pueblo Wiwa y a sus tradiciones, especialmente a través de las mujeres sagas, sabias y tejedoras del pueblo.</p> <p>Contacto del director para obtener el permiso de visualización: Rafael Mojica +57 300 4664098</p>
		<p>Película documental: Ushui, la Luna y el Trueno. Para el pueblo indígena wiwa, hacer películas propias es un reto inaplazable. Ahora que quieren tomar las cámaras en sus manos y documentar antiguos saberes femeninos en su territorio, se enfrentan a múltiples obstáculos. Ser saga significa haber aprendido durante años la sabiduría de la mujer, cómo parir y criar hijas en la Ushui, cómo cantarle a los espíritus y qué hacer cuando ellos se ponen en contra como Shekuita, el mal trueno, que arrasó el pueblo de Kemakumake.</p> <p>Contacto: Rafael Mojica +57 300 4664098</p>
	Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21	<p>Documental. Capaca: Dolor y resistencia El colectivo de narradores y narradoras de la memoria de Zambrano presentan una mirada sobre las formas macabras de practicar violencia en Colombia, pero también intentan ahondar en la vivencia de sus víctimas, el dolor y la esperanza. Después de los hechos sucedidos en Capaca, las condiciones de vida que en un principio hicieron de esta una comunidad pujante, hoy están en el olvido y sus habitantes la reclaman.</p> <p><b>Ver: Capaca; Dolor y resistencia</b></p>
	<b>Ver canal Youtube</b>	<p>Documental: Entre la soledad y el olvido Después del desplazamiento masivo y la masacre ocurrida el 28 de septiembre de 1999 por los paramilitares que operaban en los Montes de María y de ocho años de experiencia de retorno desde el 2005, más de 40 familias viven entre la soledad y el olvido en Las Palmas, corregimiento de San Jacinto.</p> <p><b>Ver: Entre la soledad y el olvido</b></p>

REGIÓN	EAC	PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL, SINOPSIS, CANAL O PLATAFORMA, LINK
Andina	<p>Escuela de Creación Documental El Retorno</p> <p><b>Ver canal Youtube</b></p>	<p><b>Película Documental: Cuando Voy a la Escuela</b> Es un documental de creación colectiva. Esta historia recoge el breve espacio en la cotidianidad de seis niños, cuando van a la escuela. Los deseos de aprender en medio de las montañas antioqueñas, su amor a la naturaleza y el esfuerzo de los docentes por acompañarlos en sus procesos formativos. Los caminos, los amigos y su hogar forman parte en el diario vivir de estos pequeños protagonistas en un día cualquiera de sus vidas.</p> <p><b>Ver: Cuando voy a la escuela / Un documental colectivo</b></p> <p><b>Serie documental: Memoria y territorio.</b> La serie documental Memoria y Territorio surge de la necesidad de los jóvenes por conocer y releer los territorios que habitan, investigar sobre la historia de construcción de sus municipios y veredas; indagar con los mayores sobre los procesos sociales y las historias de vida de los pobladores, sus costumbres, sus prácticas religiosas, culinarias y productivas. Y ante las amenazas sobre el territorio, esta serie también pretende documentar la gran biodiversidad que todavía existe en el campo, como una manera de re-conocer los ríos, los bosques, las especies de flora y fauna, los frágiles ecosistemas que se encuentran en peligro por los proyectos económicos que se planean para las regiones.</p> <p><b>Ver: Memoria y Territorio / Serie documental</b></p>
	<p>Escuela Popular de cine y video comunitario Ojo al Sancocho</p> <p><b>Ver canal Youtube</b></p>	<p><b>Película: Juan, el alma de los sueños</b> Juan (13) y sus amigos viven en un barrio popular, a pesar de la violencia, la discriminación y la falta de oportunidades que los rodean, quieren realizar una "película", un sueño imposible.</p> <p>De proyección cerrada, para visualizar ponerse en contacto con: <a href="mailto:filmscolombia@gmail.com">filmscolombia@gmail.com</a> y <a href="mailto:ojosancocho@gmail.com">ojosancocho@gmail.com</a></p> <p><b>Película: El Niño Resabiado</b> Tres niños de Ciudad Bolívar recrean situaciones de violencia intrafamiliar a través de la comedia.</p> <p><b>Ver: EL Niño Resabiado</b></p>

REGIÓN	EAC	PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL, SINOPSIS, CANAL O PLATAFORMA, LINK
Andina y Pacífico	<p>Escuela Experimental de Artes Audiovisuales</p> <p><b>Ver canal Youtube</b></p>	<p><b>Cortometraje Documental: La Educación Móvil</b> La película es una reflexión con los y las estudiantes en torno a cómo afectan los dispositivos móviles la educación rural.</p> <p><b>Ver: La educación móvil</b></p> <p><b>Cortometraje ficción: El viento y la laguna</b> Un abuelo y su nieta viven juntos, la cotidianidad está tensionada por una relación de poder ambigua del abuelo hacia la nieta. Viven alrededor de una misteriosa laguna, el miedo infundido trae consecuencias inesperadas</p> <p><b>Ver: El viento y la laguna</b></p>
	<p>Escuela Audiovisual para la Infancia</p>	<p><b>Serie documental: En vida de extinción</b> Sinopsis: Tres campesinos anónimos, andariegos y contemplativos encaran tres desafíos: el despojo, el desplazamiento y el abandono, producto de la violencia directa, cultural y estructural que los somete.</p> <p><b>Ver: En vida de extinción</b></p> <p><b>Serie para redes y televisión: Ojo a lo nuestro</b> es una serie audiovisual de ocho capítulos, cada uno contiene dos cortometrajes, resultados audiovisuales producidos por estudiantes, docentes y comunidades de Barichara y Villanueva, Santander; y Villa de Leyva, Gachantivá y Sáchica, Boyacá; a través de dos procesos de formación y creación audiovisual que lleva a cabo la Fundación Cultural Ojo de Agua desde 2010, con apoyo de las comunidades campesinas, Fundaciones, Asociaciones y Corporaciones como Yo Viendo Llover, Terrícolas, El Jullero, Arbórea, Remedios Audiovisuales, Nido de Águilas, Casa de fotografía Siete Pétalos, la Devanadera, El Teatro Itinerante del Sol; instituciones educativas de cada municipio, las Juntas de Acción Comunal, la Alcaldía de Villa de Leyva, la Alcaldía de Sáchica, Alcaldía de Barichara, el Programa Departamental de Concertación Cultural de la Secretaría de Cultura y Patrimonio de Boyacá y el Programa Nacional de Concertación Cultural del Ministerio de Cultura.</p> <p><b>Ver: Ojo a lo nuestro</b></p>

REGIÓN	EAC	PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL, SINOPSIS, CANAL O PLATAFORMA, LINK
Andina y Pacífico	<p>Tejido de Comunicación de la ACIN</p> <p><b>Ver canal Youtube</b></p>	<p><b>Revitalizando la minga</b>  La minga es una tradición importante que ha estado presente en las comunidades indígenas, sin embargo, esta práctica ha cambiado con el tiempo. Nuestros abuelos, tenían presente que esta práctica comunitaria era importante para fortalecer los lazos comunitarios, pero con el paso de los años se han ido olvidando partes importantes que consolidan una minga. Atender bien a los comuneros que llegaban a las mingas es de vital importancia, cuando se reunían, colectivamente era una oportunidad para compartir, agradecer, conversar e intercambiar conocimientos. Los comuneros y comuneras recuerdan cómo eran las mingas en el pasado y observan los cambios que han ocurrido a lo largo del tiempo.</p> <p><b>Ver: Revitalizando la minga</b></p> <p><b>Kwe'sx Ksxa'wnxi (Nuestros Sueños)</b>  Hace 30 años, muchos comuneros y comuneras del territorio de Tóez, zona Tierradentro, se desplazaron hacia el norte del Cauca y otros puntos del país para reconstruir su vida, sueños y Plan de Vida.</p> <p><b>Ver: Kwe'sx Ksxa'wnxi Nuestros Sueños</b></p>
Pacífico	<p>Colectivo de Medios Alternativos de Jóvenes del Distrito de Aguablanca</p> <p><b>Ver canal Youtube</b></p>	<p><b>Matachindè</b>  A ocho horas del casco urbano de la ciudad de Buenaventura, bordeando el mar hacia el sur del departamento del Valle del Cauca e internándose por la bocana del río Yurumanguí, se encuentra la vereda de Juntas de Yurumanguí en la que cada año se celebra la semana santa. Lejos del control clerical, con una autonomía en las prácticas religiosas, los habitantes de la vereda han realizado una resistencia cultural desde la fiesta de la semana mayor, en ellas cobran vida los matachines que luego de un proceso de apropiación y arraigo se convirtieron en los representantes de las celebraciones espirituales de la comunidad. Así hombres y mujeres se atavían con las tradicionales hojas de colino que sirven de vestido, empuñan el látigo y arman su tienda frente a la iglesia para reivindicar su identidad palenquera.</p> <p><b>Ver Tráiler: Matachindè</b></p>

REGIÓN	EAC	PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL, SINOPSIS, CANAL O PLATAFORMA, LINK
Pacífico	<p>Colectivo de Medios Alternativos de Jóvenes del Distrito de Aguablanca</p> <p><b>Ver canal Youtube</b></p>	<p><b>Navidad Pacífica</b></p> <p>La religiosidad y la música fueron dos armas capaces para sobrevivir a la tragedia de la esclavización, la trata, la colonización, la segregación y el prejuicio racial." En la población costera de Guapi la fiesta dedicada al Niño Dios es la manifestación que los identifica como una comunidad negra del Pacífico, en ella se visibiliza la particular visión y concepción mágico-religiosa presente en sus relaciones con la naturaleza, con el universo, con los espíritus y lo sobrenatural. Esta pieza documental es un proceso de observación de la celebración de las fiestas de la Navidad en el municipio de Guapi, en el departamento del Cauca.</p> <p><b>Ver: Navidad Pacífica</b></p>
Amazonía	Escuela Audiovisual Infantil	<p><b>Serie Infantil animada 2021</b> Cortometraje Animación por recortes: Campesinos adaptados a la selva no los encuentra uno por allá</p> <p>A través de recortes animados con la voz e historia de Gamaliel Sarmiento se narra la colonización de Puerto Torres en Caquetá.</p> <p><b>Serie Infantil animada 2021</b> Cortometraje Animación por recortes: Yo no me siento ilegal</p> <p>A través de recortes animados con la voz e historia de Jhon se narra el tránsito de un campesino de agricultura familiar a cultivos de coca causado por la fumigación con glifosato.</p>



Funciones en el Festival Audiovisual de Montes de María, Colectivo de Comunicaciones Línea 21 Montes de María.

### 3.10.3. Red de Escuelas Audiovisuales Comunitarias

En 2021 surgió la idea de una red que integre de manera total los procesos que existen, y en 2024 hicimos reuniones virtuales, un encuentro presencial y un encuentro virtual, indicativos de la emergencia de un tejido que seguirá fortaleciéndose con una comunidad de práctica. Así mismo hay un surgimiento, permanencia y multiplicación de estos procesos en todas las regiones del país, una red invisible que se comunica, colabora o intercambia su conocimiento. Una muestra de esto es el estudio de Gumucio que relaciona 57 procesos desde la perspectiva del cine y audiovisual comunitario en América Latina, cinco de estos en Colombia; el estudio de Sánchez y Cantillo que relaciona veinte experiencias desde la mirada como colectivos de comunicación en diferentes zonas del país; el estudio de Gómez, González y Valencia que relaciona 18 experiencias comunitarias que trabajan el audiovisual y la presente investigación-libro que relaciona once EAC.<sup>366</sup>

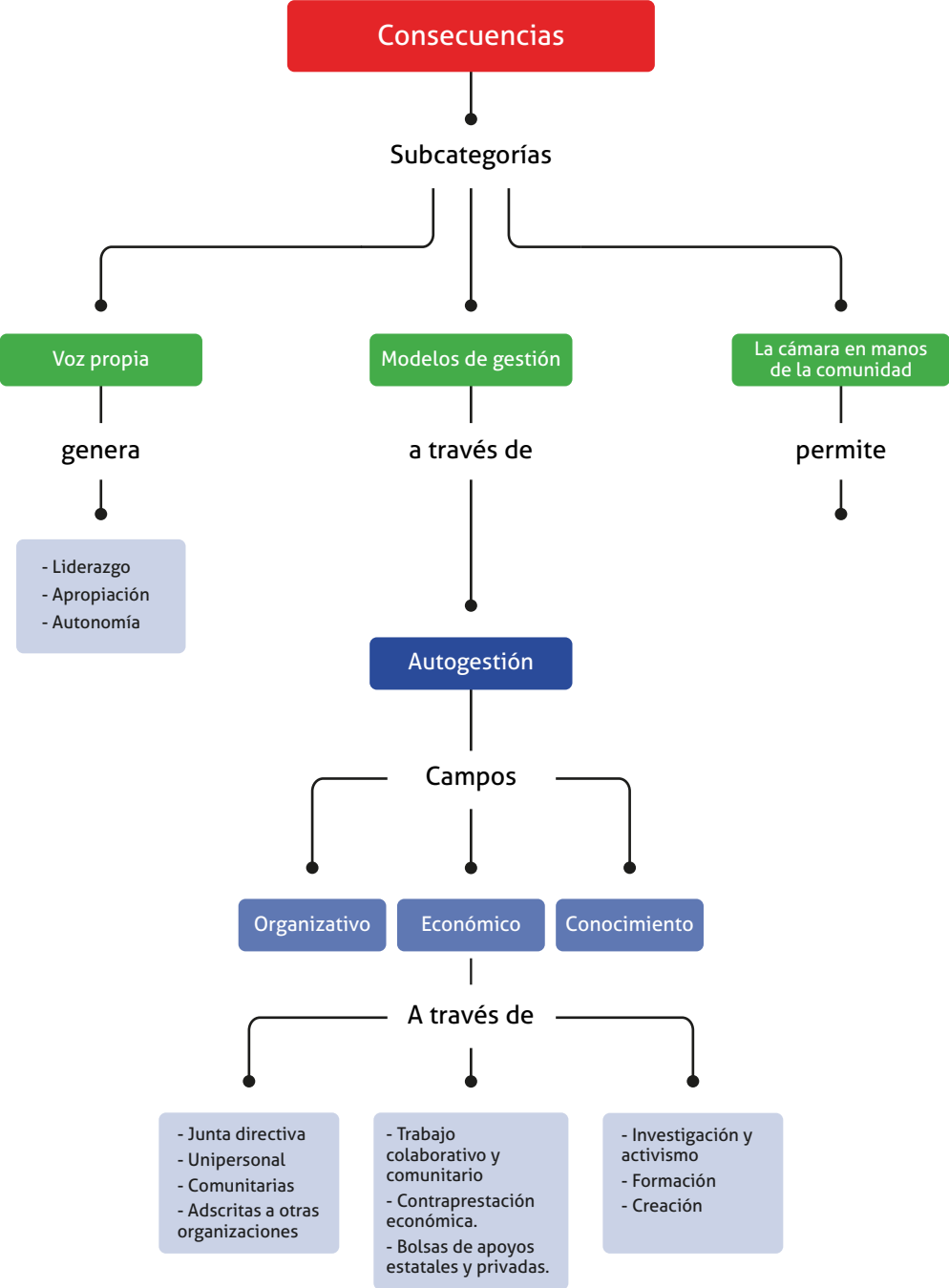
Las EAC más antiguas como la de Montes de María, Belén de los Andaquíes o Ciudad Bolívar, se transforman en referentes de las nacientes, sus festivales son un espacio de acogida y creación de red de los procesos del país y el continente. Así mismo las escuelas, singulares por su trabajo en territorios campesinos, afrodescendientes, indígenas, van encontrando sus propios trayectos, enriqueciendo un movimiento en red que se caracteriza por ser comunitario, en territorio, educomunicativo y de pensamiento crítico.

A partir del Encuentro Nacional de Escuelas Audiovisuales Comunitarias, existe una red de Escuelas Audiovisuales Comunitarias, resultado del proceso de investigación, red de procesos articulados por la confianza y los encuentros, que está en camino de ser una comunidad de práctica y que en 2024 desarrollo más

de 18 encuentros virtuales y uno presencial nivel país. Y está naciendo la Red de Cine Comunitario de Colombia, que articula una gran parte de las EAC.

3.11.

## Consecuencias



## 3.11. Consecuencias

Las Escuelas Audiovisuales Comunitarias que fuimos parte del proceso de investigación que dio origen a este libro, oscilamos entre los 7 y 31 años de actividad: la permanencia es en sí misma objeto de estudio y las experiencias se han transformado en aportes para la comunicación, las artes, la educación y la cultura popular. Según la RAE una consecuencia es un “hecho o acontecimiento que se sigue o resulta de otro”, y en este caso hay un conjunto de saberes que acontecen y permiten una mirada que parte de lo comunitario hacia el ámbito de la educación tras la puesta en marcha de las escuelas. Sus procesos de formación empiezan a ser replicados en territorios urbanos, indígenas, campesinos y afrodescendientes; sus hallazgos en organización y gestión son evidentes a la luz de sus logros por fuera de modelos clásicos de financiación; los impactos en la vida de los participantes y las relaciones de estos con sus contextos comunitarios son visibles y de trascendencia política, social, cultural, educomunicativa y ambiental.

La categoría Consecuencias incluye tres subcategorías: voz propia, modelos de gestión, y la cámara en manos de la comunidad. Estos campos corresponden a prácticas concretas que se han configurado como consecuencia de las acciones de las EAC en sus territorios.

### 3.11.1. Voz propia

Jeannette Paillan, quien dirigió en 2013 la Coordinadora Latinoamericana de Cine y Comunicación Indígena, expuso que en 1985, cuando crearon esa organización, tuvieron la claridad de que el arte y la comunicación eran un lugar de partida:

Nuestra forma de comunicar se rige por un principio ordenador, inseparable del reconocimiento a la libre determinación de los pueblos indígenas, de esta forma nos comprometimos tanto en la práctica como en la teoría con una comunicación, liberadora, descolonizadora y de contenidos propios basados en nuestra cosmovisión. (Casa de América, 2014. 21m, 25s)

Esta mirada a la comunicación está entramada con la educación y la cultura popular, que alimentó e impulsó Martha Rodríguez en los años 90 con el pueblo nasa del Cauca, primeros procesos de formación audiovisual comunitaria en Colombia. Ese antecedente de la comunicación propia de los pueblos indígenas ligado a la educación popular y a las centenarias luchas de las comunidades indígenas originó lo que denominamos “voz propia”.

Según Raquel Gutiérrez Aguilar:

Tener voz propia significa no aceptar, para nuestro pensar-decir-hacer, relaciones de tutela o dependencia entabladas desde los múltiples lugares sociales donde se concentra el poder. Significa, también, no olvidar en ningún momento la red de interdependencias que continuamente producimos y habitamos.<sup>367</sup>

Pablo Mora, antropólogo y documentalista, entiende el trabajo audiovisual indígena como el lugar de la autorrepresentación, explica su labor de acompañamiento y transferencia de saberes con los procesos indígenas de la SNSM:

No se trata del viejo ideal de la “comunicación social” de darle la voz a quienes no la tienen. Este es un programa muy ingenuo. Al contrario, se trata de construir un escenario que también es político para que el otro no sólo encuentre un espacio democrático sino que pueda interpelar, disputar su versión de las cosas desde otros discursos.<sup>368</sup>

Las EAC han generado, fortalecido y compartido la voz propia de sus comunidades, los medios audiovisuales y la radio se convierten en su plataforma. Cada territorio tiene voz propia, lo que hacen las escuelas es hacerla una narrativa, sus participantes llegan a lo que la pedagogía de la autonomía de Freire plantea sobre el estudiante-participante “un ser de relaciones, y por tanto posibilita un retorno a su naturaleza como homo politicus”.<sup>369</sup>

Las personas y comunidades que dialogan, reflexionan, construyen desde una voz propia, entienden el poder de su palabra, de sus narrativas, reconocen con claridad que son responsables de su cultura y sus comunidades; crean plataformas para dialogar hacia dentro y hacia fuera: laboratorios creativos, emisoras y canales comunitarios, festivales o espacios innovadores que demandan las coyunturas sociales, los procesos de formación que todas poseen, entre otras.

El liderazgo es una manifestación de la voz propia, Freire lo relaciona como una de las características de la acción dialógica.<sup>370</sup> Quien tiene voz propia puede mediar entre la comunidad para consolidar procesos de organización porque reconoce sus problemas, desafíos y las posibilidades que da el diálogo. El liderazgo es representativo y está legitimado por su trabajo y conocimiento de la comunidad, surge tras ese proceso de configurar relaciones en la confianza, respeto, responsabilidad y autonomía.

El liderazgo llega a ser una característica común en los estudiantes que se forman en las EAC. Yélber Suárez, un joven wayuu del clan epieyú perteneciente a la comunidad de Májali, corregimiento de Aremasay, municipio de Manaure, afirma que el proceso que lleva a cabo en su escuela lo ha posicionado como líder por el conocimiento que ha adquirido sobre su propia cultura, a través del proceso, al entrevistar los líderes, los abuelos, las abuelas, los pütchipus; recorrer el territorio e indagar su historia y su contexto actual, le han permitido elaborar un discurso

basado en sus hallazgos, lo cual su comunidad sabe apreciar y valorar, demostrándole su respeto al consultarle sobre los temas que están discerniendo (Suárez, comunicación personal, 2019).

Los jóvenes wayuu afirman que gracias a la EAC han podido superar el miedo a hablar, tanto al público como a la cámara, gracias a los continuos ejercicios que se realizan durante los talleres y las realizaciones audiovisuales. Los intercambios que con frecuencia realizan con otros procesos los motiva a asumir la vocería del propio, dando a conocer lo que hacen, impartiendo talleres y recibiendo otros que posteriormente replican con los niños de sus comunidades.

La comunidad vence el miedo: la cámara era incómoda para las personas, desconfiaban de cómo podría ser usado ese material, temiendo incluso por sus propias vidas, pues se trata de territorios que han padecido el conflicto armado en algún momento de su historia (y muchas aún lo viven). Proyectar a la comunidad los resultados que se hacen con los niños, y con los adultos permitió generar confianza y exponer con los mismos resultados el propósito de la EAC:

No hay necesidad de decirles “vamos a hacer tal video, tal día tenemos encuentro, o vamos a proyectar una película”, sino que antes son ellas las que nos dicen a nosotros: “cuándo es que van a venir, pilas, vea que ustedes hace días que no vienen”. (Navas, comunicación personal, 2018)

La construcción de la voz propia genera liderazgo. El proceso busca que esa voz represente el colectivo, que supere intereses o expectativas personales, si el liderazgo se limita al desarrollo de una capacidad personal, fácilmente puede desligarse de los intereses comunitarios, e incluso contradecirlos.

### 3.11.2. Modelos de gestión

Los modelos son diseños de un esquema para gestionar y transformar diferentes intereses y apuestas de las organizaciones, entre ellas el conocimiento, la economía, la educación, la creatividad. El tejido que las EAC tienen entre artes, cultura popular y educomunicación hacen que sus modelos de gestión sean eclécticos, diseñados en el camino a base de ensayo y error, y que participen sí o sí de los modelos que vienen desde las áreas de acción que ocupan y de los territorios en los que existen.

Las EAC tienen un modelo de autogestión propio de lo comunitario, cuyas áreas más visibles son la autogestión de su organización, de recursos económicos y de los saberes que requieren o involucran en el desarrollo de su proceso.

#### La autogestión de la organización

Las EAC han surgido adscritas a otras organizaciones, se han conformado como personas jurídicas o hacen parte del proceso de organizaciones campesinas, ONG, colectivos de comunicaciones, esto hace que legalmente posean una estructura vertical que en la práctica se modifica por sus necesidades de acción. Según la investigación de Sánchez y Cantillo sobre 20 colectivos de comunicaciones, existen cuatro campos de liderazgo o espacios de toma de decisiones tradicionales en estas organizaciones:<sup>371</sup>

- Junta directiva
- Una sola persona
- Comunitarias
- Adscritas a otras organizaciones

Estos cuatro campos fluyen en las EAC sin que se excluyan unos a otros, incluso pueden actuar de manera complementaria, con líderes, comunidades y juntas directivas, como es el caso de

la EAC El Retorno, adscrita a la Asociación de Campesinos de Antioquia; las EAC de Villa de Leyva y Barichara, adscritas a la Fundación Cultural Ojo de Agua; la EAC de Ciudad Bolívar adscrita a Sueños Films y al Festival de Cine y Video Comunitario.

El sistema organizativo de las EAC se expande hacia las comunidades, quienes integran los colectivos como estudiantes, auxiliares, docentes o equipo de apoyo de los diferentes procesos, entran a hacer parte de la organización de forma transitoria o permanente.

### **La gestión de recursos económicos**

La organización permanece por una autogestión que se diversifica tanto en el trabajo colectivo como en el individual; en ocasiones puede darse como trabajo consciente y voluntario, sin que haya de por medio recursos económicos.

Recurren también al trabajo colaborativo, se desarrolla con un intercambio, es una práctica comunitaria vigente que las EAC han apropiado en sus procesos. Apelan al trabajo comunitario y a la contraprestación económica directa, en este caso surge de autogestión en bolsas de apoyos estatales, internacionales, tanto privados como públicos, de reconocimientos materiales a sus labores, entre otras, que se han explicado en la categoría *Reconocimiento* (ver apartado 3.8).

### **La gestión del conocimiento**

Es la suma de teorías y prácticas sobre "los procesos relacionados con la identificación, adquisición de desarrollo, difusión, utilización y retención del conocimiento relevante para el desarrollo local, están estrechamente vinculados con la solución de problemas".<sup>372</sup> En las EAC, por su carácter comunitario e interdisciplinario existe una gran diversidad en este campo, las perspectivas más activas de su gestión del conocimiento se dan a través

de investigación-activismo, formación, creación y memoria. Esta gestión soporta la existencia de las escuelas.

### **Investigación y activismo**

La investigación es propia de las EAC, exploran la historia local, develando los mecanismos que atravesó (o que atraviesa) la región para superar sus conflictos, muchos de ellos asociados a la guerra. Las películas abordan problemáticas locales y mundiales como el calentamiento global, la construcción de la paz, la violencia directa, cultural y estructural. Muchos de estos procesos han creado espacios donde la comunidad se ha sentado a dialogar.

El diagnóstico resultado de la investigación en las comunidades llega a ser parte de las acciones que aportan a la resolución de sus problemas, especialmente frente al conflicto armado y a la defensa del territorio. El proceso, sus metodologías y métodos varían, son implementadas de acuerdo a sus necesidades; apelean a herramientas que vienen de las artes, las ciencias sociales, la cultura popular y la educomunicación. Usan la Investigación Acción Participación al ser parte de sus comunidades, el periodismo de campo, el documental participativo, las entrevistas en profundidad a actores-víctimas de los problemas; el acompañamiento, seguimiento, documentación y análisis de problemáticas de la comunidad, en campos diversos como los usos y saberes, historia, movilizaciones en defensa de derechos, apoyo a grupos de mujeres y minorías; la paz como eje temático recurrente.

Las investigaciones y los resultados audiovisuales son mecanismos de denuncia, justificaciones para la acción colectiva, soportes en procesos judiciales de defensa de los derechos humanos, del territorio y la paz; material para difundir los logros, tareas y diseñar agendas propias y colectivas. Un ejemplo de investigación-activismo es la EAC de la Asociación

de Campesinos de Antioquia que hace parte del Movimiento por la Vida y la Defensa del Territorio del Oriente antioqueño MOVETE: participan en diferentes actividades coordinadas con las organizaciones sociales y las comunidades, encaminadas a la protección del territorio. La Escuela de Creación Documental El Retorno se encarga de registrar audiovisualmente y hacer todo el plan de comunicaciones del evento.<sup>373</sup>

Los proyectos minero-energéticos son considerados por las comunidades una amenaza actual para el Oriente Antioqueño, las hidroeléctricas han intervenido todos los ríos de Antioquia, el Río Samaná Norte es el único que está libre de embalses,<sup>374</sup> convirtiéndose en una posibilidad para la preservación de la flora y la fauna nativa y endémica, y la conservación de los oficios y las tradiciones de sus habitantes. A este proyecto se opuso MOVETE, la ANLA otorgó una licencia que los estudios de Hoyos-Gómez y Bernal<sup>375</sup> cuestionaron y contradijeron mediante una investigación que devela la existencia de nueve plantas endémicas. Los autores advirtieron la amenaza que significa para la región la construcción del embalse el Porvenir II: inundaría 16.5 km aguas arriba, que abarcan 975 hectáreas, de las cuales 500 son bosques.<sup>376</sup> La oposición continua de las organizaciones sociales llevaron a Celsia (que forma parte del conglomerado del grupo Argos, empresa encargada del embalse El Porvenir II) a desistir del proyecto y lo puso a la venta.<sup>377</sup>

### **La formación**

En el ámbito comunitario "el desarrollo del conocimiento, como dimensión, se basa en procesos de aprendizajes colectivos, que no son sólo resultado de esquemas curriculares, sino fruto del diálogo de saberes, de intercambios de experiencias".<sup>378</sup> Los procesos de formación que surgen dentro de las EAC se ubican epistemológicamente en los procesos de educación popular latinoamericana, una pedagogía en cuyo centro se pone el

problema, con metodologías que van del diálogo horizontal a la praxis comunitaria. En este escenario la gestión de la formación tiene tres espaciotemporalidades:

- Formación de la organización: es un campo de gestión hacia la propia organización en donde se buscan programas y redes locales, nacionales e internacionales de la agenda contemporánea comunitaria en donde están los apoyos y premios a procesos culturales, educomunicativos, medio ambiente, paz, entre otros.
- Formación de los participantes y comunidad: abarcan gran parte de su quehacer, son el propósito que socialmente es visible de las EAC. Propenden por un modelo de educación propia en las comunidades que abarca dos contextos, el primero es el comunitario, donde la formación es colectiva y corresponde al desarrollo de procesos que no siempre son visibles y que corresponden a una agenda común con otras organizaciones, líderes y necesidades. El segundo contexto está enfocado de manera directa a la exploración teórica, práctica y técnica en relaciones interdisciplinarias que pasan por artes, cultura popular y educomunicación, cuya duración en el tiempo es permanente; en este contexto se desarrollan semilleros, talleres, seminarios, escenarios pedagógicos, muestras, festivales, intercambios con otros procesos, redes de cooperación entre colectivos de comunicaciones e instituciones formales como institutos y universidades; acompañamientos a instituciones educativas como parte del currículo invisible, acompañamiento y formación a estudiantes en sus tiempos de servicio social obligatorio. Las EAC han descentralizado los procesos de formación

educativa en medios audiovisuales y comunicación propios de los centros urbanos; certifican a sus estudiantes en procesos de formación continua y generan una posibilidad laboral para contextos comunitarios y en organizaciones sociales; generan nuevas perspectivas de formación en sus participantes y aportan a mitigar la migración de jóvenes hacia los centros urbanos.

- Formación del público, comunidades o instituciones fuera de su territorio a los que van dirigidos sus procesos. Las EAC realizan de manera constante obras expresivas audiovisuales comunitarias (OEA-C)<sup>379</sup> que son divulgadas en diversos contextos. En el caso de los colectivos de comunicaciones de la Sierra Nevada de Santa Marta, ese es su propósito explícito inicial: servir de mediación entre el mundo indígena y el mundo occidental. A las OEAC: "Se las diseña y concibe justamente teniendo como horizonte deseado afectar y movilizar, alterar las representaciones del territorio, reafirmar o transformar los vínculos existentes entre personas, integrar aliados, afectar el modo en que 'nos ven', 'nos vemos' y 'se ven'".<sup>380</sup> Las obras son el primer campo de formación hacia afuera, pero el mismo proceso es susceptible de ser replicado; otras comunidades o instituciones las apoyan y encargan programas en territorios diversos al propio, su modelo de formación se extiende a diversos contextos.

### **La creación**

Las EAC crean de manera permanente materiales comunitarios, en múltiples disciplinas, compartidos en diversas plataformas. En la categoría *Resultados* se han nombrado estas creaciones como "obras comunes", que abarcan desde cartillas, fotografías,

programas de radio, infografías, podcasts, películas de diferentes géneros y extensiones hasta obras de teatro, murales y música, entre otros.

La memoria es uno de los ejes fundamentales del proceso de formación. Durante años las EAC nos hemos dedicado a investigar las problemáticas de las comunidades con fines creativos o académicos, cuyo resultado es consolidarnos como guardianes de la memoria de nuestras comunidades. Las EAC acompañamos a las comunidades a través de un seguimiento constante a los fenómenos que han atravesado sus territorios, hay propuestas específicas que adoptan esta tarea: los archivos audiovisuales, el Observatorio Audiovisual e Investigativo sobre Procesos Comunitarios y de Resistencia y el Museo Itinerante de la Memoria.

### **3.11.3. La cámara en manos de la comunidad**

La cámara como herramienta y el lenguaje cinematográfico son susceptibles de ser adaptados y modificados en su relación con lo comunitario. La cámara puesta en manos de las comunidades a través de las EAC, transforma visiblemente los saberes y la organización social. Los saberes incluyen los procesos de investigación, creación y formación interdisciplinaria en artes, cultura popular y educomunicación, en este campo son fundamentales los procesos de formación, así como el concepto de autorrepresentación y educación propia que han surgido o se han fortalecido con la presencia de las EAC.

En un segundo espacio, la cámara produce cambios en las formas de organización social porque genera procesos de autorreconocimiento, de rescate y protección de la memoria; posibilita nuevas formas de defensa y denuncia sobre sus afectaciones territoriales, violaciones de derechos humanos, entre otros, que al ser compilados y develados posibilitan una lectura crítica de la

realidad, tanto al interior como fuera de las comunidades involucradas en el proceso.

La radio y la educación se insertaron en las comunidades durante el siglo XX. Las EAC originaron una transformación que ahonda la necesaria unión entre educación y comunicación, como escenario de reflexión y consolidación de modos de vida comunitarios. "El modelo latinoamericano ha logrado fusionar inter y transdisciplinariamente la Educación con la Comunicación, cimentado y justificado no exclusivamente en teorías comunicativas o educativas, sino en derechos humanos (igualdad y libertad) y políticos (democracia)".<sup>381</sup> Las comunidades, han puesto la cámara al servicio de su pensamiento y sus necesidades, dando a conocer sus problemáticas, propendiendo por la defensa y exigencia de sus derechos.

Hernández pregunta: "¿Las realizaciones comunitarias merecen un adjetivo que las catalogue?". Existe una amalgama de categorías que podrían abarcarlas: cine imperfecto, cine comunitario, video comunitario, audiovisual comunitario, audiovisual intracultural, audiovisual intercultural, obras expresivas audiovisuales comunitarias (OEAC), entre otras. Hernández afirma que el calificativo "comunitario" agregado a la palabra cine: "(...) pareciera darle un carácter de minusvalía frente al cine que hacen los 'especialistas' o las élites, el cual es llamado simplemente 'cine'", y se pregunta "¿Qué es lo que en realidad los diferencia, si ambas narrativas son contadas con sonidos e imágenes en movimiento?".<sup>382</sup>

La necesidad de categorizar esta variante creativa, lo explican Gómez, González y Valencia argumentando que su perspectiva está dada desde el punto de vista de ser procesos y no producciones, en ese sentido constituyen un hecho social y político: "Las OEAC tensionan las miradas canónicas y los formatos cinematográficos (en tanto dispositivos de regulación del lenguaje

audiovisual)".<sup>383</sup> El resultado audiovisual es un subproducto del proceso educomunicativo.

Los maestros fundadores y los facilitadores conocen y apelan a diferentes perspectivas que han adaptado o con las que han coincidido. Julio García Espinosa llama cine imperfecto a la propuesta que prioriza el concepto y el mensaje sobre el tecnicismo y replantea la verticalidad en las relaciones de producción. Sanjinés reivindica el video indígena como una propuesta que posibilita diferentes maneras de plantear la creación audiovisual, venciendo el vedetismo del cine de autor y desmintiendo las críticas de que es una propuesta artesanal, hecho con limitaciones.<sup>384</sup>

En ocasiones esta perspectiva encierra en sí discusiones internas. En varios conversatorios que posibilitan los festivales audiovisuales comunitarios se ha debatido en torno al tema: hay posturas que rescatan el perfeccionamiento técnico como necesidad imperiosa para poder conquistar plataformas ajenas, aunque "ven con sospecha el refinamiento occidental en materia de lenguajes y críticas, pero no todos tienen una voluntad expresa de romper los cánones del 'buen gusto' artístico que aseguran éxitos de taquilla (que van de Aristóteles a Hollywood)".<sup>385</sup>

Pocho Álvarez afirma que:

El público de cine comunitario es un público específico que no cuestiona o pregunta los por qué de la grabación, el color, el movimiento de la toma o el mal sonido. Intuye las limitaciones y posibilidades —aquello que llaman la "factura"— y sabe que la película comunitaria se genera en el escenario de las limitaciones y de la necesidad de expresión. En esa medida entiende que no se trata de competir con el cine y la televisión comerciales.<sup>386</sup>

Según Álvaro Ruiz, cineasta colaborador del CCMMML21, la preocupación de las producciones audiovisuales de las EAC: “es por el contenido y no la forma (...). La gente no necesita como requisito saber o tener un conocimiento profundo de la realización audiovisual porque es más el impulso de ellos lo que ha generado ese tipo de producciones”.<sup>387</sup>

Hay posiciones al interior de las EAC que contradicen desde su práctica y sus objetivos estas posturas. El largometraje *Ushui, la Luna y el Trueno*, dirigida por Rafael Mojica los derriba con su trabajo. La película tiene una factura digna de cualquier festival, sin renunciar a sus principios comunitarios, ha obtenido diferentes reconocimientos en festivales de cine a nivel nacional e internacional.

Leiqui Uriana, que pertenece a la comunidad wayuu y es educada en San Antonio de los Baños, defiende el modo de producción industrial contemporáneo occidental, dice: “La única forma de que nos conozcan es que seamos capaces de superar a Ciro Guerra, entonces tenemos que apostarle a ese cine para Canes y para Hollywood”. Otros dicen:

No queremos saber nada de eso, preferimos nuestras historias para nosotros y nos queremos salir del mundo industrial y mercantil (...). El malestar que expresan explícitamente con estos dos universos no significa una renuncia a mejorar su dominio técnico de cámaras, micrófonos y programas de edición, en la búsqueda o reinención de un lenguaje propio. (Mora, 2018, comunicación personal)

#### **3.11.4. La construcción de una imagen propia**

El trabajo “higiénico” del ecuatoriano José Domingo Laso, donde el indígena que apareciera en las fotos de las calles quiteñas debía ser eliminado o disfrazado, o cuando dirigía la

cámara sobre los pueblos indígenas entablaba una disyuntiva entre civilización y barbarie, exhibiéndolos con menosprecio, desde una óptica racista y clasista sobre los pueblos originarios,<sup>388</sup> fue detonante para que las cámaras que registran el territorio y la memoria fueran operadas por las mismas comunidades.

Los medios de comunicación alternativos le han permitido a las comunidades, es el caso de Ciudad Bolívar y Aguablanca, defenderse del estigma impuesto desde los medios de comunicación hegemónicos que abren sus micrófonos y cámaras para registrar exclusivamente hechos de delincuencia y diferentes actos de violencia que se presentan, sin adentrarse en el análisis de las causas que llevan a estas consecuencias.

Las cámaras desde adentro dan otra perspectiva de la vida al interior del barrio y las comunidades denuncian las problemáticas y evidencian la riqueza cultural, social, organizacional que tienen estas comunas. Esta otra mirada sobre la realidad que vive la localidad no sólo impacta barrios y ciudades ajenas, lejanas, también aporta a la transformación de la mirada en el territorio.

Hay otros ejemplos, donde los pueblos indígenas rompen los estereotipos que han instaurado los medios masivos de comunicación o el cine, o lugares azotados por la guerra entregan una versión propia de la realidad que viven las comunidades en los territorios que disputan los grupos armados.

Para Rodríguez, la experiencia del CCMML21 ha sido vital en el territorio montemariano por la concreción de alternativas que van en un curso paralelo a las dinámicas impuestas por la guerra. Si en medio del conflicto armado la guerra clasifica a los seres humanos dependiendo del lugar que habitan, eliminando al individuo para enmarcarlo como "guerrillero", "desplazado", "paramilitar", "campesino", entre otros, en el colectivo se reconoce a cada persona por su nombre, capacidades, actitudes, sueños y aportes.<sup>389</sup>

El antropólogo Miguel Antonio Rozo realizó la película *El Valle de los Arhuacos* (1964) cinta titulada anteriormente como *Luz en la Sierra*, donde describe la comunidad arhuaca desde una mirada sesgada, evangelista: es una película "en la que la vida de los pueblos indígenas fue digna de contarse a condición de ejemplificar una mutación radical, esto es, la negación de su cultura".<sup>390</sup> En 2010, Amado Villafaña realizó un documental usando imágenes de la película de Rozo, narró desde la mirada arhuaca lo que significó la invasión de la misión capuchina en la SNSM: dirigió y protagonizó *Nabusímake, memorias de una independencia*, llevó a sus hijos a investigar con sus abuelos y diferentes autoridades y adultos mayores qué fue lo que sucedió con la misión capuchina de 1914; y luego viajaron a Bogotá, a Patrimonio Fílmico Colombiano y vieron la película de Rozo, comentando y contrastando la versión de la cinta con la que verificaron en su comunidad.

El cine que utilizó a los pueblos indígenas como tema, locación y antagonista fue bien recibido en su momento,<sup>391</sup> la película de Rozo fue aplaudida y premiada en festivales, y recién hasta los años 70 la cámara empezó a ponerse del lado de las comunidades, denunciando problemáticas y atrocidades que estaban padeciendo y que eran desconocidas por las urbes. Las películas de Rodríguez y Silva (1971), Mesa (1975), Franco (1974), Triana (1975) y Montaña (1979), según Mora: "fueron ejemplos de un cine *indigenista* que, aunque comprometido con las visiones traumáticas de los pueblos indígenas, mantuvo un 'poder semiótico' que monopolizó hegemonícamente las representaciones étnicas por fuera de su propio mundo simbólico".<sup>392</sup>

Leiqui Urina, facilitadora de la Escuela de Comunicaciones del Pueblo Wayuu Jayariyú Farías Montiel, primera indígena cineasta del país,<sup>393</sup> reconoce que tomó la decisión de hacer cine cuando vio la película *Tokyo-Paraguaiipoa* dirigida por Henríquez (1996).

Esa película me pareció tan horrible, de cómo denigraba a la mujer wayuu, de cómo la malponía, la misma cultura, entonces me pareció tan mal, yo decía, es que nosotros como indígenas necesitamos hacer nuestras películas y necesitamos contar otras realidades, porque el cine si bien puede ser de ficción y puede ser falso, si lo ven en otros escenarios y otros pueblos y otros mundos, como en Europa, o en lugares que no conocen a los pueblos indígenas, que no conocen a los wayuus, van a pensar que los wayuus son así, que su cultura es así; el cine es potente porque cambia mentalidades, porque llega a los corazones de la gente, es un arma de doble filo, hay que saberlo manejar, entonces yo dije: "hay que contar nuestras historias, yo quiero contar, quiero hacer cine" y surgió la idea con mi primo David [David Hernández Palmar] de poder ir a la Escuela de San Antonio de los Baños (Urina, comunicación personal, 2019).

En el caso del Norte del Cauca, Mábel Quinto del Tejido de Comunicación de la ACIN, explica con una anécdota la diferencia abismal que puede haber entre la información hegemónica en contraste con la comunitaria. Cuenta que ella estaba viendo las noticias por televisión donde informaron que su comunidad había "secuestrado" a unos soldados, afligida por la vergüenza fue a hablar con los comuneros que estaban a cargo de ese atropello contra la fuerza pública, furiosa les exigió que los liberaran de inmediato, ellos la miraron asombrados y le explicaron que los tenían retenidos porque los militares habían fusilado a unos jóvenes de la comunidad y los encontraron disfrazándolos de guerrilleros para pasarlos como bajas en combate. Ese hecho marcó en Mábel un punto de inflexión definitivo, la llevó a apoyar el trabajo del TC, labor a la cual dedica su vida.

La cámara fortalece la mirada de los procesos desde la educación propia y la autorrepresentación. Un estudiante de una EAC puede carecer de suficientes conocimientos a nivel técnico,

pero tiene una ventaja ante un realizador, comunicador o creador externo: la confianza de su comunidad para poder preguntar a fondo sobre su tema de investigación, permitiéndole obtener un material de difícil acceso, en ocasiones imposible para una persona ajena. A ese material se suma la mirada performativa sobre su cultura, es decir, una interpretación propia en donde se autorrepresenta. Pablo Mora afirma:

El hecho de que los comunicadores indígenas se autorrepresenten implica un giro sustancial en la forma en que se anuncian las películas, no es lo mismo en que lo hagamos nosotros, intermediarios, cineastas, antropólogos, artistas, a que lo hagan ellos, pues, no solamente no es un asunto narrativo, es un acto político, es un nuevo lugar de enunciación; quién enuncia, cuál es la voz, quién narra; esa transformación es clave para entender el cine indígena y su potencial político también, eso por un lado, y por otro lado quisiera señalar también que estas películas y muchas otras hechas por los pueblos indígenas, no solamente cambian la forma de representarse ellos, o representar el mundo indígena, sino que son transformadoras en sí mismas. Los expertos documentalistas hablan de que son cines performativos, por ejemplo, las sagas (mujeres wiwas que guardan la memoria) en una época del conflicto armado estaban muy acorraladas, también había mucha arremetida, mucha aculturación, y el hecho de que Rafa y Saúl hayan decidido grabar a las sagas, fue también una manera de empoderarlas, importa que nos expliquen qué es la música, que su voz se vea, se escuche íntimamente, porque no es lo mismo que la saga le hable a Rafa [Rafael Roberto Mojica Gil, realizador audiovisual wiwa] que está detrás de la cámara y al sonidista wiwa, a que le hable a un extranjero de la National Geographic, eso cambia muchas cosas, ahí hay cierta intimidad que es muy hermosa y además de eso está el hecho de que al hacer la película el mundo

se esté transformando, ellas empiezan a adquirir nuevamente el poder que habían perdido o que estaban olvidando y se empoderan más en su papel de sabias, de cuidadoras de los hijos, de músicas, de médicas tradicionales, de todo lo que son ellas, transformando el estado de cosas que iban como en detrimento de la cultura, eso ocurre con muchas películas indígenas; hablar de la minería en la Sierra no es solamente denunciar que está existiendo la minería, sino que el hecho de hacer películas y estar juntos transforma también la manera en que los pueblos se posicionan frente a estos hechos. (Mora, comunicación personal, 2018)

### **3.11.5. La transformación de los procesos de organización social**

Cuando las cámaras y el proyecto lo dirigen los estudiantes locales, su comunidad se abre y se presta a colaborar, porque es una posibilidad para denunciar problemáticas locales. Rafael Mojica narra cómo, siendo wiwa, el pueblo kogui, al saber que tenía una cámara, le pidió que los acompañara a un sitio sagrado que estaba siendo habitado y profanado por el ejército colombiano. Rafael accede y graba todo el episodio, afirma:

Una cosa muy diferentes es cuando sube una persona ajena a la cultura a cuando uno sube, se sienten con confianza al hablarme a mí directamente, ni siquiera se imagina que le está hablando a un público que luego lo va a ver, no, él me está contando a mí su problemática, qué está pasando y cómo lo está afectando esa problemática. (Comunicación personal, 2018)

Esas denuncias que hicieron yendo a diferentes lugares donde estaban afrontando la misma situación, grabando y

sustentando sus denuncias desde la evidencia que registró Rafael, sirvieron para que el ejército nacional de Colombia desalojara, al menos, los sitios sagrados. Del mismo modo, el audiovisual ha aportado a que los abogados demandantes a favor de los intereses comunitarios de los pueblos originarios de la SNSM soporten y evidencien los atropellos cometidos en el territorio.

Los colectivos de comunicación respetan y acatan las leyes ancestrales, los reglamentos territoriales, las convenciones comunitarias, las dinámicas locales y las adoptan como normas o estrategias de sus procesos creativos y pedagógicos. El CCMML21 encontró en el campesinado montemariano la asociatividad, característica que ha aplicado en sus proyectos. Soraya Bayuelo explica cómo desde esta forma de trabajo colaborativo fue posible la realización del Museo Itinerante de la Memoria (Jui Shikazguasa, 2019). El sistema Normativo wayuu es una ruta en la metodología de la Escuela de Comunicaciones de ese pueblo. En la SNSM es necesario consultar espiritualmente cada acción humana, pedir permiso para cultivar, para tumbiar un árbol, entre otras. El Colectivo Zhigoneshi realizó esta consulta con las autoridades para incorporar los dispositivos necesarios para la realización audiovisual. Narra Mojica:

Es importante la dirección de los mamos porque ellos son los que manejan los sitios sagrados, ellos son los que piden permiso para uno entrar, entonces es muy importante que los mamos hicieran parte del equipo de grabación. Cuando uno hace una actividad, un trabajo, con la guía de un mamo, uno siente seguridad. (Comunicación personal, 2018)

El Tejido de Comunicación sigue tanto sus preceptos políticos que en 2021 dio un giro discursivo de defensa a cuidado del territorio como sus normas sagradas, en donde los mayores y mayores, así como la sabiduría de la tulpa (forma tradicional de que cada familia cuida un fuego que sirve de fogón y de centro

de los encuentros) da las narrativas que deben ser llevadas a la radio, la televisión, redes o audiovisuales. Cuando en 2021 se les pidió un material que en una muestra diera cuenta de sus procesos, ellos eligieron *El país de los pueblos sin dueño* un documental, que realizaron durante varios años en donde la violencia y la recuperación de sus tierras sagradas se expone de forma directa.

Al anteponer dinámicas locales sobre las formas de producción convencionales las EAC logran de esta forma descolonizar el lenguaje audiovisual y proponer una soberanía del medio. Un plano se graba si han sido otorgados los permisos necesarios, la consulta espiritual. Un documental que podría rodarse en un par de meses puede tomar años, más que dilatar el tiempo del rodaje, los realizadores lo adaptan al ritmo comunitario. Esto trae inconvenientes con compromisos establecidos con las instituciones que suelen apoyarlos. Mojica afirma:

Nosotros con la ANTV llegamos a tener confrontaciones y decirles: "es que ustedes no me pueden cambiar, exigimos que dejemos de ser wiwas solamente para que la audiencia esté conforme con lo que quiere, sino cómo contamos nosotros y que la gente también se tiene que acostumbrar cómo somos nosotros".

Pablo Mora, narra cómo Rafael Mojica, wiwa encargado de la cámara en las realizaciones que llevaba a cabo Zhigoneshi, dejaba a un lado las indicaciones de los directores de registrar todo, buscando hacer "cine directo" ya que cuando llegaban debían saludar.

En la Sierra se acostumbra a darle a la otra persona hojas de coca seca (hayo) e igualmente recibirlas en la mochila. Esa escena era imposible grabarla ya que Rafael priorizaba la cortesía respondiendo el saludo, interrumpiendo su labor como camarógrafo.<sup>394</sup>

Hernández y Uriana coinciden en narrar una anécdota del pueblo wayuu: en el momento de organizar la programación de una muestra debieron adaptar la logística para cumplir con una petición de los sabios locales, la película tenía como ambientación sonidos de pájaros e insectos que no era pertinente escuchar en la noche, ya que cuando esto sucede desequilibran el bienestar comunitario. Ellos como organizadores y como wayuu, accedieron a este requerimiento.

El ritmo y el simbolismo implícito en las realizaciones audiovisuales de las comunidades y de los pueblos indígenas es un desafío para las audiencias mayoritarias, que acostumbradas a otro tipo de narraciones pueden sentir las tediosas, lentas y con escasos recursos narrativos convencionales. Mora explica que:

Un mismo resultado audiovisual tiene diferentes impactos, muchas veces el público no indígena lo que dice es que estas películas son muy distintas, muy largas, muy aburridas, no son dramáticas, no son rápidas y furiosas, que es lo que le gusta a la gente. En cambio ve uno las audiencias indígenas y están completamente atrapados, encantados, estimulados, entonces hacer un puente entre lo que le gusta a la gente adentro y lo que le gusta a la gente afuera no ha sido fácil y eso se ha aprendido no en las escuelas; casi todo el resto de producción audiovisual, casi, no digo toda, proviene de esfuerzos y de aprendizajes propios, de pensarse no solamente en el dominio técnico, sino en los lenguajes y en cómo va a contar.<sup>395</sup>

La producción comunitaria establece interrogantes inesperados para la producción audiovisual comercial, pero elocuentes para las comunidades de la SNSM. Mora explica:

Amado Villafañá reclama, y lo ha defendido en todas las tribunas, que las imágenes y los sonidos, propios y ajenos, sobre los territorios indígenas son de propiedad

colectiva y no le pertenecen ni al fotógrafo, ni al empresario que prestó la plata, ni a la producción delegada de RTVC, sino que es propiedad colectiva del pueblo, que tiene que haber un protocolo para la defensa de esas imágenes y de esos sonidos y debe estar en manos de los pueblos la decisión de si se presta o no se presta, si se regalan, si se divulgan o no. Eso es tremendo, eso cambia todas las reglas de juego.<sup>396</sup>

No sólo es una diatriba contra las posiciones hegemónicas de los derechos de autor instauradas en occidente, sino contra los mismos mecanismos y métodos de producción. Hernández<sup>397</sup> explica que esto es una derivación de los procesos de producción colectiva y colaborativa que ocurre en los pueblos indígenas.

Según Mora: "las organizaciones indígenas han tomado conciencia sólo muy recientemente de que la comunicación es un área estratégica como salud, tierras, educación, gobierno propio, etc."<sup>398</sup> David Hernández afirma:

El tema de la representación es una postura política y creo que eso se resume todos estos años que han estado las organizaciones indígenas peleando a pulso todo el tema de las políticas públicas de televisión étnicas, todo el tema audiovisual.<sup>399</sup>



Rafael Mojica y Pablo Mora. Rodaje, Bunkuaneyuman Comunicaciones.

## Palabras finales...

# ¡Domesticamos una semilla!

Este viaje culmina en una cosecha colectiva representada en la entrega de este libro a las comunidades. Las EAC son como una semilla sembrada, domesticada y cuidada por los territorios campesinos, indígenas, afro y de las periferias urbanas. Permítannos contarles aquí lo que, para nosotros, se destacó en el proceso que hace posible hoy compartir esta cosecha.

El cultivo de las escuelas tiene grandes sombras que tensionan el crecimiento de las mismas: la educación, el cine, las ciencias sociales, las artes, porque quienes estamos en estos procesos experimentamos, nos apropiamos y domesticamos herramientas, metodologías, formas, discursos desde nuestras necesidades y eso puede resultar impropio. A cambio, ofrecemos gran nutrición para estos mismos campos de saber desde visiones interdisciplinarias y diversas que tejen los universos científicos, académicos y contemporáneos con los órdenes sagrados y ancestrales de nuestros territorios.

La luz en la siembra de las EAC proviene de los movimientos políticos, sociales y culturales de mediados de siglo XX, entre ellos, el nuevo cine latinoamericano, el cine imperfecto, el cinema novo, la creación colectiva; la teología de la liberación, la educación popular, la alfabetización a través de la radio y las propuestas globales en educación mediática, siendo evidentes en los procesos educativos, creativos y en los resultados.

Las EAC evidencian postulados de la educación popular, y si bien algunas se incrustan en instituciones educativas formales y emplean sus aulas, no reproducen sus prácticas, no recurren a su

sistema: no hay calificaciones, ni verticalidad en las relaciones, ni obligatoriedad en la participación o en la asistencia. Las EAC no son una extensión de la educación formal para llenar vacíos, no se ancla al currículo escolar, está abierta a las necesidades de los participantes y a sus intereses, teniendo en cuenta el contexto, sus prospectivas y problemáticas.

Las EAC *propenden por estimular el pensamiento crítico*. Se asume la alfabetización como un proceso dialógico donde un facilitador explora junto con los estudiantes el contexto inmediato, la historia, la política, las condiciones sociales, el territorio. Con base en las lecturas, las necesidades, ideas e interrogantes que genera la inmersión, se inicia la etapa de alfabetización y creación audiovisual, priorizando las relaciones humanas ante la tecnología y el proceso ante el resultado.

La EAC es, frecuentemente, una escuela sin paredes. Trabaja en espacios comunitarios, su aula es el territorio. Sin embargo, la carencia de una sede, de un lugar de encuentro, dificulta su continuidad. Las EAC que tienen un espacio permanente garantizan el acceso a talleres y equipos manteniendo activo el proceso. Dependiendo de espacios ajenos e institucionales obstaculiza su operatividad, mengua su alcance y limita su capacidad de gestión.

La construcción del contexto histórico evidencia que nueve de las once EAC han emergido en territorios afectados por la violencia en los últimos 50 años. Ocho de las once experiencias pertenecen a territorios que continúan bajo la disputa de grupos armados. Decenas de integrantes de diferentes EAC han sido víctimas directas de la guerra.

Algunos territorios que han tenido incidencia de organización social han evitado la instauración y propagación de grupos armados, planteando agendas alternativas a la violencia directa, sin embargo, esto no es una afirmación que cubra el territorio nacional. Las EAC son una consecuencia y una resonancia de esta

dinámica social, han posibilitado que las comunidades se formen en áreas relativas a la comunicación, el arte y la educación. Han generado horizontes y posibilidades de empleo a decenas de jóvenes, en lugares donde la guerra se ofrece como la principal opción laboral, del mismo modo, han ayudado a develar las causas y consecuencias del conflicto y en otros territorios cómo se ha construido la paz.

El origen de las EAC lo conforman acciones que luego se convierten en su propósito; prevalece la necesidad de incentivar o fortalecer espacios de diálogo; de reconstruir el tejido social; de rescatar y salvaguardar la memoria colectiva; de crear productos comunicativos que ofrezcan una versión propia sobre su realidad y aborden desde su perspectiva las problemáticas, necesidades y demandas locales, que les permita evidenciar las afectaciones que padecen sus territorios y las violaciones a sus derechos. Las EAC suplen necesidades y aportan a la resolución de problemáticas que no se han asumido desde la institucionalidad.

Las comunidades se benefician de forma directa de las EAC. *Su apuesta educativa* es relevante en los territorios por su vinculación directa con el contexto y con sus problemáticas; busca respuestas a las necesidades coyunturales y específicas. Abordan una educación que se vincula con la comunidad, haciendo de sus desafíos la materia prima para adentrarse en pesquisas que le permiten cumplir con dos funciones esenciales desde la práctica y la profundización en temáticas interdisciplinarias: la formación integral de los estudiantes y la responsabilidad social al destinar el conocimiento adquirido a la ejecución de proyectos que brinden soluciones a necesidades concretas.

Su metodología apela a la inclusión de dinámicas sociales y conceptos locales que apropian y desarrollan en sus prácticas pedagógicas, organizativas y creativas. Los aportes que hacen las EAC a nivel educativo, metodológico y creativo se deben, en

parte, a las conquistas y hallazgos ancestrales y comunitarios y al grado de interpretación y apropiación que las EAC han hecho de ellos.

A través de la práctica, las EAC han construido una ruta didáctica con base en tres componentes: relaciones humanas, interdisciplinariedad y principios educativos. Al hablar de *relaciones humanas* se hace referencia a un conjunto de conceptos que corresponden a sentimientos, valores y dinámicas que se afianzan dentro de las EAC: respeto, confianza, responsabilidad, autonomía, diferencia, afecto, alegría, horizontalidad, la palabra mediadora en la resolución de conflictos y la amistad. Estos tienen reciprocidad cuando entran en acción, se comunican y se estimulan entre sí, primero entre los participantes de las EAC, después de estos hacia sus comunidades en un proceso continuo.

Las EAC por su carácter colectivo, conllevan una interacción permanente entre saberes provenientes de diversos campos, un trabajo colaborativo, creativo y en muchos casos de transformación social. *La interdisciplinariedad* es a la vez un hallazgo y una necesidad educativa, los procesos audiovisuales demandan la vinculación de saberes, artes y oficios en los proyectos creativos, brindándoles a los estudiantes y a las comunidades, espacios de formación heterogéneos.

*Los principios educativos* son la suma conceptual de prácticas ancestrales y contemporáneas que, puestas en el espacio de la cultura, la comunicación y la educación, generan perspectivas desde el interior de la comunidad. Aborda el para qué de las EAC; agrupa nueve principios que se concretan al definir lo que no se negocia, porque es donde se origina la necesidad de crear las EAC, entre ellos están: el puente intergeneracional, la memoria colectiva, la tierra y el territorio, la apropiación cultural, las narrativas propias, la soberanía audiovisual, la domesticación de la tecnología y la educación crítica.

Las EAC logran de esta forma descolonizar el lenguaje audiovisual y proponer una soberanía audiovisual, al anteponer mecanismos locales sobre las formas de producción audiovisual convencional. Incorporar, por ejemplo, el Sistema Normativo Wayuu al proceso educativo y estructural de la EAC, o “domesticar los medios” como hacen en la Sierra Nevada de Santa Marta, presenta nuevas formas de asumir la formación y la creación audiovisual, convirtiendo la experiencia en una actividad orgánica, adherida al ethos, las demandas y la normativa comunitaria.

*Se evidenció la incidencia social de las EAC.* Lideran o participan en diferentes actividades y proyectos que implican estrategias pedagógicas y performativas para deconstruir los mecanismos relacionales impuestos por la guerra, a través de la generación de espacios de encuentro que permitan recomponer el tejido social, diluido por el miedo y la desconfianza inoculados en medio del conflicto armado; resguardando la memoria colectiva, aportando datos desde investigaciones locales que ayudan a esclarecer dinámicas y fenómenos nacionales; del mismo modo, algunas EAC hacen parte de movimientos sociales que aportan a la protección del territorio y los derechos humanos mediante el activismo directo.

La mayoría de fundadores tienen formación profesional en artes, comunicación y pedagogía. Las EAC establecen contactos con expertos de áreas concernientes a la creación radial, audiovisual y cinematográfica, la investigación, los derechos humanos, la comunicación, entre otras. Los estudiantes de las EAC reciben clases de parte de destacados profesionales nacionales e internacionales de las áreas mencionadas, propiciando una formación de calidad, no de caridad.

Mejorar la calidad técnica de sus obras audiovisuales, artísticas o de intervención sociocultural es una apuesta común de las EAC, lo cual no implica sacrificar las particularidades, la estética

propia, la narrativa, sus mecanismos de producción. No pretenden cambiar los contenidos, su metodología o su propósito, sino mejorar su factura para acceder a plataformas y a portafolios que excluyen sus resultados y sus propuestas por razones técnicas.

La gestión es una actividad permanente. El funcionamiento depende del apoyo comunitario, de organizaciones sociales, del voluntariado, las alianzas con pares, la obtención de recursos a través de convocatorias de instituciones públicas y privadas, el apoyo de ONG nacionales e internacionales, la oferta de servicios de formación y realización audiovisual, entre otros. Todas las EAC ofrecemos formación gratuita a sus comunidades.

Las escuelas nos hemos establecido en nuestros territorios gracias a los aportes educomunicativos, artísticos y comunitarios. Carecemos de un apoyo económico de diferentes instituciones gubernamentales que deberían respaldar estas iniciativas permanentemente (el Ministerio de Educación o las secretarías de educación departamentales; las alcaldías municipales). La autogestión ha sido el mecanismo común para mantenerse activas. Se destaca el apoyo del Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes a través de diferentes programas.

Los resultados concretos de las EAC se relacionan con los propósitos y comprenden tres campos de acción que se desarrollan mediante una relación recíproca:

- a. Pensamiento crítico
- b. Obras comunes
- c. Red de Escuelas

El primero se deriva, estimula y fortalece con la metodología pedagógica y creativa de las EAC, lo propicia su constante indagación interdisciplinar en torno a temas coyunturales y/o relativos al territorio y a la comunidad; el segundo es un campo de investigación, experimentación y creación de obras en diversos

formatos y disciplinas, que provienen, principalmente, del trabajo comunitario; el tercero corresponde al surgimiento de una red hasta ahora invisible para las instituciones educativas, artísticas o culturales, de procesos comunitarios cuyos ejes son la dignificación y protección del territorio, la educomunicación y las artes.

Las EAC que hicimos parte de este relato oscilan entre una y tres décadas de actividad, nuestra permanencia debería ser en sí misma objeto de estudio, porque la experiencia se ha transformado en aportes para la comunicación, las artes, la educación y la cultura popular. Nuestros procesos de formación empiezan a ser replicados de manera autónoma en territorios urbanos, indígenas, campesinos y afrodescendientes; los hallazgos en organización y gestión son evidentes a la luz de nuestros logros por fuera de modelos clásicos de financiación; la incidencia en la vida de los participantes y las relaciones de estos con sus contextos comunitarios son visibles y de trascendencia política, social, cultural, educomunicativa y ambiental. También generamos políticas públicas directas, agenciadas desde nuestras acciones, que si se ponen en diálogo con el Estado, las instituciones públicas y privadas, enriquecerán todos los ámbitos de la vida en las comunidades colombianas.



Afiche 4º Encuentro Nacional de EAC 2021.



# Referencias y bibliografía

## Metodología de la investigación

- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage publications, Londres.
- Clarke, A. E. (2009). From grounded theory to situational analysis: What's new? Why? How? En Morse, J; Stern, P; Corbin, J; Bowers, B; Charmaz, K; y Clarke, A (Eds.), *Developing grounded theory: The second generation* (pp. 194–235). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Estrada Acuña, R. A., Arzuaga, M. A., Giraldo, C. V. y Cruz, F. (2021). Diferencias en el análisis de datos desde distintas versiones de la Teoría Fundamentada. *Empiria. Revista De metodología De Ciencias Sociales*, (51), 185-229. DOI: 10.5944
- Garcés, C. (2014). Las dimensiones de la gestión del conocimiento y los procesos de desarrollo local comunitario. *Acta Universitaria*, vol. 24, núm. 1, pp. 60-68. Universidad de Guanajuato.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley. Sociology Press.
- Rieger, K. (2018). Discriminating among grounded theory approaches. DOI: 10.1111
- Strauss, A; y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. Traducción: Eva Zimmerman. p.p. 341.

## Pedagogía, la educación, la escuela y sus historias

- Báez, M. (2012). Pedagogía pestalozziana en escuelas normales colombianas. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (2).
- Cendales, D. (2016). Hacia una refundamentación de la educación popular. En Díaz Ramírez, W; y Sanabria, Y. (Coord.) *Pedagogías críticas y emancipatorias Un homenaje a Paulo Freire*. Bogotá. Editorial UD. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. Segunda edición. Siglo XXI editores. México.
- Gutiérrez, F. (1975). *Pedagogía de la comunicación*. Buenos Aires. Humanitas.
- Hobsbawm, E. (2013). *Un tiempo de rupturas. Sociedad y cultura en el siglo XX*. Barcelona. Editorial crítica.
- Jara, O. (sf). "La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la educación popular", Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, Costa Rica.

- Lima Jardilino, J. (2008). Paulo Freire, filósofo, pedagogo e cientista social: singularidade e a universalidade do seu pensamento, em Revista Historia de la Educación Latinoamericana n.º 10, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Rudecolombia, pp.-40 -56.
- Mejía, M. R. (2011). Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular). Consejo de educación de adultos de América Latina. Lima.
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido, en Revista Historia de la Educación Latinoamericana n.º 10, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Rudecolombia, pp. 57-72.
- Oviedo, G. (2014). La guerra de las escuelas y la psicología: Colombia 1876. Universitas Psychologica, vol. 13, núm. 5, octubre-diciembre, pp. 2003-2013. Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia.
- Parra, R. (1996). Escuela y modernidad en Colombia. La escuela rural. Tomo 2. Colciencias y el Instituto de investigación educativa y desarrollo pedagógico.
- Patiño Millán, C. (2014). Apuntes para una historia de la educación en Colombia. Actualidades Pedagógicas, (64), 261-264. DOI: 10.19052
- Runge, A. y Muñoz, D. (2005). Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y ex-centricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas.
- Zapata, V. y Ossa, A. (2007). Nociones y conceptos de escuela en Colombia, en la sociedad Republicana (1819-1880) Revista iberoamericana de educación. n.º 45. pp. 177-190.

## **Comunicación, tecnologías y sociedad**

- Aguaded, I. (2014). From infoxication to the right to communicate. [Desde la infoxicación al derecho a la comunicación]. Comunicar, 42, 07-08. DOI: 10.3916
- Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. In: Research in Comparative and International Education, Volume 2, Number 1. Pages 43-55.
- Consejo Audiovisual de Cataluña (2006). Consideraciones y recomendaciones del CAC sobre la telebasura.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (Eds.) (2000). Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. London: Routledge.
- Gee, J. y Hayes, E. (2011). Learning and Language in the Digital Age. London (UK): Routledge. En: Kendall A. y McDugall, J. (2012) Alfabetización mediática crítica en la

- postmodernidad. *Revista Comunicar* N° 38. Págs. 21-29
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley & Sons, Inc.
- Harari, Y. N. (2024). *Nexus: una breve historia de las redes de información desde la Edad de Piedra hasta la IA*. Primera edición estadounidense. Random House.
- Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, (35), 129-150.
- Leavis, F. R. y Thompson, D. (1933). *Culture and Environment*. Chatto and Windus.
- Manovich, L. (2012). *El Software toma el mando*. (Versión del 30 de septiembre de 2012, publicada bajo licencia Creative Commons en manovich.net) por Everardo Reyes-García.
- McLuhan, y Powers. B. R. (2011). *La aldea global*. Editorial Gedisa. Trad. Claudia Ferrari. Barcelona.
- Marta Lazo, C. y Gabelas. J. A. (2016). *Comunicación Digital. Un modelo basado en el Factor R-elacional*. Barcelona. Editorial UOC.
- Martín Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones*. México. Editorial Mass media.
- Martín Barbero, J; y Rey, J. (1999). *La formación del campo de estudios de comunicación en Colombia*. *Revista de Estudios Sociales*.
- Scolari, Carlos A. (2022). "Evolution of the media: map of a discipline under construction. A review". *Profesional de la información*, v. 31, n. 2. DOI: 10.3145
- Martín Barbero, J. (2002). *La crisis de las profesiones en la "sociedad del conocimiento"*. *Revista Nómadas* núm. 16, pp. 177-182. Bogotá. Universidad Central.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- Sánchez, G. (1987). (Coordinador) *Colombia, Violencia y democracia*. Comisión de estudios sobre la violencia. Instituto de estudios políticos y relaciones internacionales. Universidad Nacional de Colombia. Colciencias
- Toffler. A. (1980). *La tercera ola*. Plaza & Janes editores. Bogotá.
- Tönnies, F. (1947). *Comunidad y sociedad (Gemeinschaft und Gesellschaft)* (J. F. Yela Utrilla, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Vidal Beneyto, J. (2010). *La corrupción de la democracia*. Madrid: Catarata.
- Zemelman Merino, H. (2006). *Pensar la sociedad y a los sujetos sociales*. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 14-33. DOI: 10.17227
- Zielinski, S. (2012). *Arqueología de los medios*. Bogotá. Ediciones Uniandes.
- Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia: un campo de combate*, en Suárez, H; y Valencia, A. (Ed.), *Educación y democracia: un campo de combate* (pp. 9-47). Omegalfa Biblioteca Libre.

## Educomunicación

- Álvarez Jaramillo, L. (2009). Estilos de conocimiento en los estudios de la comunicación mediática en Colombia. Años 1962 a 1990. Colección Tesis Doctorales de Rudecolombia. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-RUDECOLOMBIA.
- Aparici, R. (2010). Educomunicación, más allá del 2.0. Editorial Gedisa. Barcelona, España.
- Badenes, D. (2020). Mapas para una historia intelectual de la comunicación popular. Ideas, contextos y prácticas editoriales de los años 60 y 70 en América Latina. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata.
- Barbas, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, n.o 14, 2012, pp. 157-175.
- Barbas, A. (2013). Volver a pensar la educomunicación. En Aranda, D. Creus, A. y Sánchez Navarro, J., Educación, medios digitales y cultura de la participación, 119-135. Barcelona, UOC Press.
- Castro, E (2011). El paradigma latinoamericano de la Educomunicación: el campo para la intervención social. *Metacomunicación. Revista Académica de comunicación y ciencias sociales*, p.p. 118-128
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Revista Comunicar* N° 29. Pág. 100-109.
- Garro-Rojas, L. (2020). Alfabetización mediática en América Latina. Revisión de literatura: temas y experiencias. Universidad de Costa Rica. *Revista Educación*, vol. 44, núm. 1. DOI: 10.15517
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista Docencia*. N° 15. p. 60-66.
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Revista Comunicar* N° 38 p.p. 31-39. DOI: 10.3916
- Gutiérrez, E. (2019). De la educomunicación a la comunicación-educación en la cultura. Invisibilidades, saberes emergentes y metodologías en construcción. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, ISSN 1390-1079, ISSN-e 1390-924X, N°. 141, pp. 365-376.
- González, V. y Aguaded, J. I. (2012). Educación para la autonomía en sociedades mediáticas. *Revista Análisis* 45. P 1-14.
- Instrell, R. (2011). Breaking Barriers: Multimodal and Media Literacy in the Curriculum for Excellence. *Media Education Journal*, 49; 4-11 en: Kendall A. y McDugall, J. (2012) Alfabetización mediática crítica en la postmodernidad. *Revista Comunicar* n.º 38. pp. 21-29.

- Jenkins, H. et al. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. (29- 06-2011).
- Kaplún, G. (2007). *La comunicación comunitaria*. AAVV: Medios de Comunicación. El escenario iberoamericano. España, Fundación Telefónica y Ariel, 311-320.
- Kress, G. (2000). *Multimodality*. In Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, La Torre.
- Marta Lazo, C. (2005). *La televisión en la mirada de los niños*. Madrid. Editorial Fragua.
- Marta Lazo, C. (2008). *La educación en materia de comunicación, una asignatura pendiente*. Ámbitos, núm. 17. Universidad de Sevilla. DOI: 10.12795
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular)*. La Paz. Ministerio de Educación. Viceministerio de Educación Alternativa y Especial
- Méndez, A. y Reyes, M. (1992). *Télévision contre professeurs*, en Bazalgette, C. et al (1992): *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations*. Paris, CLEMI/BFI/ UNESCO; 100-106.
- Mora, A. y Muñoz, G. (2016) *¿Qué entendemos hoy por comunicación-educación en la cultura en América Latina? Propuesta de reconfiguración del campo desde la vida cultural*. En: Muñoz, E. (Edit.) (2016) *Comunicación-Educación en la cultura para América Latina. Desafíos y nuevas comprensiones*. Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO. Bogotá.
- Moreno, E. (2018). *La educomunicación como práctica y como objeto teórico*. (Tesis Doctoral). Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Muñoz González, G. (2016). (Edit.) *Comunicación-educación en la cultura para América Latina: desafíos y nuevas comprensiones*. Bogotá. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Oliveira Soares, I. (2014). *Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação* (Editora Paulinas). *Comunicação & Educação*, 19(2), 135-142. DOI: 10.11606
- Pereira, J. (2001). *Comunicación y ciudadanía. Apuntes para comprender las radios y televisiones comunitarias en Colombia*. Signo y Pensamiento No. 38. Universidad Javeriana, departamento de Comunicación.
- Pérez Tornero, J., y Pi, M. (2015). *El uso del audiovisual en las aulas, la situación en España*. Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Edit. Planeta.
- Pegurer-Caprino, M., y Martínez-Cerdá, J. (2016). *Alfabetización mediática en Brasil: Experiencias y modelos en educación no formal*. *Comunicar*, 49, 39-48. DOI: 10.3916

- Robison, A. (2010). *New Media Literacies by Design*. In TYNER, K. (Ed.). *Media Literacy. New Agendas in Communication*. New York & London: Routledge.
- Rodríguez, J. G. (2003). *Escuela, medios y nuevas tecnologías: una caracterización de las prácticas en Bogotá*. Instituto de estudios en comunicación y cultura. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- Rojas Martínez, J. (2019). *Radio Sutatenza y Acción Cultural Popular: Los medios de comunicación para la educación del campesino colombiano*. Bogotá: Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.
- Sánchez, J. y Cantillo, L. (Ed.) (2020). *Sentidos locales, reflexiones sobre colectivos de comunicación en Colombia*. Bogotá. Ministerio de Cultura
- UNESCO (1982). *Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación*.

### **Audiovisual comunitario**

- Acosta Lozano, L. F. (1998). El cine colombiano sobre la violencia. 1946–1958. *Signo y Pensamiento*, 17(32), 29-40.
- Askanius, T. (2015). Genealogía del video para el cambio. Videoactivismo y video radical online. En: Sierra, F; & Montero, D. (Eds.) *Videoactivismo y Movimientos Sociales. Teoría y Praxis de las multitudes conectadas*. Barcelona, España. Editorial Gedisa.
- Ayala, A. (2020). *Vídeo participativo para la alfabetización mediática y digital y el empoderamiento en Educación Secundaria. (Tesis de maestría)*, Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Facultad de Educación.
- Baéz, J. (2019, 29 de octubre). *Lapü, la película colombiana que retrata el significado de los sueños para los wayuu*. Anadolu Agency.
- Breu, R. (2012). *La historia a través del cine. Diez propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Barcelona, España. Edit. Grao.
- Calderón, I. (2016). "Las escuelas radiofónicas de Acción Cultural Popular: instrumentos para la formación cristiana y para el afianzamiento de la catolicidad en la población rural colombiana", en *Ciencias Sociales y Religión/ Ciências Sociais e Religião*, vol. 18, No 15. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. DOI: 10.22456
- Chaves, J. I. (2020). Los colectivos de comunicación popular. Espacios para la metamorfosis social. En: Sánchez, J. y Cantillo, L. (Ed.) (2020) *Sentidos locales, reflexiones sobre colectivos de comunicación en Colombia*. Bogotá. Ministerio de Cultura.
- Díaz, P. y Miranda, W. (2011). *Los usos del audiovisual en el Caribe colombiano. Relato desde las organizaciones, los realizadores y los colectivos*. Bogotá: Observatorio

- del Caribe Colombiano; Ministerio de Cultura.
- Franco, M. (Director) (1974). Nuxka. [Documental]
- García Espinosa, J. (1995). La doble moral del cine. Serie taller de cine dirigido por Gabriel García Márquez. San Antonio de los Baños. EICTV.
- Getino, O y Solanas, F. (1969). Hacia un tercer cine. pp. 23-50. En: Hojas de Cine, testimonios y documentos del Nuevo Cine latinoamericano. Secretaría de Educación Pública. Universidad Autónoma Metropolitana. México, D.F. Colección Cultura Universitaria
- Gil, A., Gil, B. y Villafaña, C. (2009). *Palabras mayores* [Serie de televisión].
- González, E. (2018). Escuela Experimental de Artes Audiovisuales: Sistematización de la Creación y Formación para la Infancia en Zonas Rurales. Monografía pregrado. Universidad de Antioquia. Duitama.
- Gumucio, A. (2014). El cine comunitario en América Latina y el Caribe. Fes Comunicación. Bogotá.
- Hernández, D. (2015). ¿Dónde estaba la cámara el 12 de octubre? En. Mora, P. Poéticas de la resistencia: el video indígena en Colombia. Bogotá: Cinemateca Distrital; Idartes.
- Hincapié, G y Otálvaro, C. (2015). Semillas creativas. Memorias de los semilleros creativos rurales 2013-2015. Producciones El Retorno.
- Laso Chenut, F. (2015). La huella invertida: antropologías del tiempo, la mirada y la memoria: la fotografía de José Domingo Laso 1870-1927. (Tesis de maestría). Flacso, sede Ecuador.
- Legrand (1988). Comunicadoras y realizadoras indígenas (2013, octubre 1). Declaración de la Red de Comunicación del Pueblo Wayuu. [Entrada en un Blog]
- López de la Roche, M; Martín Barbero, J. (2000). Los niños como audiencias. Investigación sobre recepción de medios. Proyecto de Comunicación para la Infancia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Bogotá, D.C.
- Mesa, J. (Director) (1975). El pecado de ser indio. [Documental] Promotora Cinematográfica Internacional
- Montaña, A. (Director) (1979). Cuibas. [Documental]
- Mora, P. et al (2015). Poéticas de la resistencia: el video indígena en Colombia. Bogotá: Cinemateca Distrital; Idartes.
- Ortuño, P. (2013). Antecedentes del vídeo participativo como alternativa a la televisión comercial: nuevas propuestas on-line. Revista Digital de Cinema Documentário.
- Peña, A. (2014). Introducción. Gumucio, A. (2014). El cine comunitario en América Latina y el Caribe. Fes Comunicación. Bogotá.
- Quintar, A; González, L; Barnes, C. (2014). Producción audiovisual comunitaria: una demo-

- cratización del relato. *Questión. Revista Especializada en periodismo y comunicación.*
- Rodríguez, M. y Silva, J. (Directores) (1971). *Planas: Testimonio de un etnocidio.* [Documental] Fundación Cine Documental, Icodes.
- Rodríguez, M. y Gómez, P. (2017). *Marta Rodríguez, descolonizando la representación documental latinoamericana, Estudios Artísticos, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.*
- Román, M. (2009). *Video comuna: política desde el audiovisual alternativo y comunitario.* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Sanjinés, J. (2012). *Indígenas en las cámaras: construyendo empoderamiento y nuevas prácticas de resistencia". Cine y video indígena: del descubrimiento al autodescubrimiento. Cuadernos de Cine Colombiano - Nueva Época.*
- Triana, R. (Director) (1975). *Madre Tierra.* [Documental] Producciones Uno.
- Velasteguí Zurita, N. A., Cusme Velez, L. F., & Mora Zambrano, E. R. (2025). El impacto de las redes sociales en la participación cívica de los jóvenes. *Nexus Research Journal*, 4(1), 320-334. DOI: 10.62943
- Vesga, O. (2021). *Génesis y procesos de las Escuelas Audiovisuales Comunitarias en Colombia.* Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-Rudecolombia. Tunja.
- Villafaña, A. (Director) (2010). *Nabusímake, memorias de una independencia.* Documental.
- Vinelli, N. (2014). *La televisión desde abajo. Historia, alternatividad y periodismo de contrainformación.* Buenos Aires: El Topo blindado, Cooperativa editorial El río suena.
- Wilches Tinjacá J. A., Guerrero Sierra H. F. y Niño González C. A. (2025). *La campaña electoral Donald Trump-Kamala Harris (2024): TikTok, posverdad y recesión democrática.* *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 31(2), 353-368. DOI: 10.5209
- Zea, M; y Ortega, H. (2020, febrero 23). *Marta Rodríguez: La Sinfónica de Los Andes y el amor eficaz de Camilo Torres.* *El Espectador.*

## **Epistemologías del Sur, territorio e investigaciones latinoamericanas**

- Acero Gómez, Óscar Iván. *Aguas negras y re-existencias: comunidades afropacíficas en el Distrito de Aguablanca-Cali en contextos de desplazamiento forzado.* Trabajo de grado de la Maestría en Antropología, Flacso, 2017.
- Arana Castañeda, Carlos Andrés. *Ausencia y presencia estatal como forma de reproducción de la violencia urbana en el distrito de Aguablanca (Cali, Colombia).* *Revista*

CS, Vol. 32, pp. 77-102.

- Arcila Niño, O; González, G; Gutiérrez, F; Rodríguez, A; Salazar, C. (2000). Caquetá: Construcción de un Territorio Amazónico en el Siglo XX. Bogotá: Instituto Amazónico de Investigaciones Científicas, SINCHI.
- Bayuelo, S; Samudio, I; Castro, G. (2013). Museo itinerante de la memoria y la identidad de los Montes de María: tejiendo memorias y relatos para la reparación simbólica, la vida y la convivencia. Ciudad Paz-ando. Bogotá. Volumen 6. No. 1. P.p. 159-174.
- Bernal, A. (2003). Acta del fallo del jurado del premio nacional de paz.
- Berry, A. 2002. ¿Colombia encontró por fin una reforma agraria que funcione? Revista de Economía Institucional. 4, 6 (feb. 2002), 24-70.
- Bulla, C. (2019). Política y medios de comunicación: un análisis desde la Constitución de 1991. Cátedra Unesco de comunicación. Buen vivir, cuidado de la casa común y reconciliación III Foro Iberoamericano de Cátedras de Comunicación.
- Cancino, H. (2011). Los Cristianos Revolucionarios en América Latina. En la senda de Camilo Torres el caso chileno. (Conferencia)
- Charmaz, K. (2006). Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis. Sage publications, Londres.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2018). El Salado, Montes de María: tierra de luchas y contrastes. Bogotá: CNMH.
- Corte Constitucional (2014, noviembre 12) Sentencia T-849-14 (Martha Victoria Sáchica Méndez)
- Dolmatoff, G. (S.f). Contactos y cambios culturales en la Sierra Nevada de Santa Marta.
- Erl, A. (2012). Memoria colectiva y culturas del recuerdo. Estudio Introductorio. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Fals Borda, O. (1976). Capitalismo, hacienda y poblamiento en la Costa Atlántica. Bogotá, Editorial Punta de Lanza.
- Fals Borda, O. (2015). Una sociología sentipensante para América Latina. México: Siglo XXI Editores.
- Figueroa Salamanca, Helwar Hernando. Los abuelos de la memoria en Aguablanca (Cali, Colombia). Entre una ciudad agreste y un campo vuelto utopía. Revista Latinoamericana de Bioética, Vol. 14, No. 1, Ed. 26, pp. 62-81.
- Gago, V. (2016). Tener voz propia significa no aceptar, para nuestro pensar-decir-hacer, relaciones de tutela o dependencia. Entrevista a Raquel Gutiérrez. La Línea de Fuego. Revista Digital.
- Galtung, J. (1998). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia, Bilbao, Gernika Gogoratuz.

- García Montes, C, y Santanilla, E. (1994). *Recuperación Histórica y Análisis Cultural*. Belén de los Andaquíes. Bogotá: CINDE y Universidad Pedagógica Nacional.
- Guerrero, O. y López, S. (2017, junio 12). La lucha de cuatro pueblos indígenas para que la minería no cruce la Línea Negra. *Semana Sostenible*.
- González Fernán, E. (1997). La formación de investigadores en la acción investigativa: la experiencia del CINEP (1972-1997). *Nómadas (Col)*, (7), 97-111. ISSN: 0121-7550.
- González, Fernán E. (1988) *Colombia: conflicto social y violencia, 1980-1988*. Temas para una investigación, Documentos Ocasionales, número 48, Cinep, Bogotá.
- Guarín Jurado, G. (2017). Desplazamientos epistemológicos contemporáneos en las ciencias sociales y humanas en América Latina. En, Alvarado, S; Rueda, E; y Orozco, G. (Édit.) *Las ciencias sociales en sus desplazamientos: nuevas epistemes y nuevos desafíos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Ibáñez, A. (2008). *El desplazamiento forzoso en Colombia: ¿Un camino sin retorno a la pobreza?* Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Idrobo, J. M., Editor, (1969), *II Simposio y Foro de Biología Tropical Amazónica*. Foro en Florencia (Caquetá) 21 a 25 de enero de 1969, Simposio en Leticia (Amazonas) 28 a 30 de enero de 1969. Asociación Pro-Biología Tropical.
- Illvay, S. (2015). *Principales aportes de la iglesia latinoamericana a la comunicación*. (Tesis de maestría). Quito. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Jaramillo, J; Mora, L, y Cubides, F. (1986). *Colonización, Coca y Guerrilla*. Bogotá: Alianza Editorial.
- Lenis, C. (2009) *Las otras colonizaciones en Antioquia. El caso del nordeste antioqueño, 1824 - 1886*. *Historia y sociedad* No. 16, pp. 23-48- Medellín.
- Liceaga, G. (2013). *El concepto de comunidad en las ciencias sociales latinoamericanas: apuntes para su comprensión*; Universidad Nacional Autónoma de México; *Cuadernos Americanos Nueva Época*; 3; 57-85.
- Llanos-Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7(3), 207-220.
- López, A., y Marín, G. (2010). Turismo, capitalismo y producción de lo exótico: una perspectiva crítica para el estudio de la mercantilización del espacio y la cultura. *Relaciones*.
- Mejía Cubillos, J. (2012). *Crecimiento económico de largo plazo en Antioquia, Colombia: Estimación del PIB. 1800-1913*. Munich Personal RePEc Archive.
- Mestre, Y. (2007). *Ordenamiento territorial ancestral desde la visión de los cuatro pueblos indígenas (Arhuaco, Kággaba, Wiwa y Kankuamo) de la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia*. En, Donato, L. M., Elsa Escobar, E., Escobar, P., Pazmiño,

- A. y Ulloa A. (editoras). *Mujeres indígenas, territorialidad y biodiversidad en el contexto latinoamericano*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia-Fundación Natura de Colombia-Unión Mundial para la Naturaleza-UNODC-Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito.
- Mignolo, W. (2002). El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui. CLACSO.
- Montero, A. (2012). Significantes vacíos y disputas por el sentido en el discurso político: un enfoque argumentativo. *Identidades*. No. 3, año 2.
- Morcote-Ríos, G., Aceituno F. J., Iriarte J, Robinson, M., Chaparro-Cárdenas J. L. (2021). Colonization and early peopling of the Colombian Amazon during the Late Pleistocene and the Early Holocene: New evidence from La Serranía La Lindosa. DOI: 10.1016.
- Morello, G. (2006). El Concilio Vaticano II y su impacto en América Latina: a 40 años de un cambio en los paradigmas en el catolicismo. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*.
- Navarrete, M. C. (2010). Nuevos aspectos en la historia de los palenques y los cimarrones del Caribe neogranadino, siglos XVI y XVII. En de la Serna, J. M. (Ed.), *De la libertad y la abolición: africanos y afrodescendientes in Iberoamérica*. Centro de estudios mexicanos y centroamericanos.
- Nobre, Carlos A., Ismael Nobre y Maritta Koch-Weser (2021). Amazonia 4.0: una innovadora sociobioeconomía de la selva. *Revista Internacional de Teología CONCILIUM*. 392, septiembre.
- Ojeda, A. (2018, mayo 24). Indígenas de la Sierra Nevada de Colombia luchan por un territorio libre de Minería. *Pueblos, Revista de Información y Debates*.
- Palacios, M. y Safford, F. (2011). *Historia de Colombia. País fragmentado, sociedad dividida*. Traducción de Ángela García. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Pérez Prieto, V. (2016). Los orígenes de la Teología de la liberación en Colombia: Richard Shaull, Camilo Torres, Rafael Ávila, "Golconda", Sacerdotes para América Latina, Cristianos por el Socialismo y comunidades eclesiales de base. *Cuestiones Teológicas*, 43(99), 73-108. DOI: 10.18566
- Pimiento, A. (2019). *A fuego cruzado: Conflictos sociales, violencia y homogeneización política en Barichara y Villanueva, Santander (1946 - 1954)* (Tesis Pregrado) Universidad Industrial de Santander.
- Polo, N. y Ojeda, G. (2014). Mirada a la cultura wayuu, base de su sistema normativo. *Revista Verbum*, 9(9), 109-117.
- Pulecio, Jorge (1981). Aspectos socioeconómicos de la colonización del Caquetá. *Cooperativa de Profesores de la Universidad de La Amazonia*.
- Quintero, R; y Jimeno, M. (1994). Los medios de comunicación y la violencia. En: *Violencia*

- en la Región Andina, Santa Fe de Bogotá, Cinep.
- Rendón Zea, Lina Marcela. La memoria de la paz en el Distrito de Aguablanca: crónicas sobre el afrontamiento de las violencias. Trabajo de grado de la carrera de Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana de Cali, 2022.
- Restrepo, J. D. (1995). La revolución de las sotanas: Golconda 25 años después. Bogotá: Planeta.
- Reyes, A. (2019). Viajeros, entre misioneros y expediciones científicas. Expediciones a la Sierra Nevada de Santa Marta y La Guajira en las últimas décadas del s. xix y las primeras del xx. *BOLETÍN AMERICANISTA*, 0(78), 31-50.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). Sociología de la imagen: ensayos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rodríguez, C; y Téllez, P. (1989). La Telenovela en Colombia: Mucho más que Amor y Lágrimas. Bogotá, Colombia: CINEP.
- Rodríguez, C. et al. (2008). Lo que le vamos quitando a la guerra. Centro de Competencia en Comunicación para América Latina - Bogotá. Friedrich Ebert Stiftung.
- Rodríguez, D. (2018). Consensos, conflictos y ambigüedades en torno al territorio: exploración etnohistórica de La Lengüeta, Sierra Nevada de Santa Marta. Maguaré. Vol. 32. No. 1. Universidad Nacional de Colombia.
- Sarmiento, F. (2013). Teoría y praxis en materia de paz. Aportes del CINEP a la configuración de un nuevo campo de estudios en Colombia. *Ciudad Paz-Ando*, 6(1), 7. DOI: 10.14483
- Silva, S. (2009). La Teología de la Liberación. *Teología y vida*, 50 (1-2), 93-116. DOI: 10.4067
- Sousa Santos, B. (2019). Boaventura de Sousa Santos: Construyendo las Epistemologías del Sur Para un pensamiento alternativo de alternativas, Volumen I. CLACSO. DOI: 10.2307
- Tabares, Y; Daza, C; Soto, R; Arenas, A; Delgado, J; Hincapié, G. (2016). Pazarte al Campo. Asociación Campesina de Antioquia, Canadian Catholic Organization for Development and Peace.
- 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.



## Sobre los autores

**Emilce González Ruiz** es viajera, escritora, pedagoga, actriz, directora e investigadora con más de dos décadas dedicadas a las artes escénicas y audiovisuales. Se formó como artista en el Teatro Itinerante del Sol junto con Beatriz Camargo, es abogada de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y licenciada en Teatro de la Universidad de Antioquia. Cocreadora de la Fundación Cultural Ojo de Agua 2010-2025 y del Caney Colibrí, espacio rural dedicado a las artes, ubicado en la vereda Paramito de Barichara. Ha tejido una obra en la que confluyen la voz de las mujeres, la infancia y las cosmovisiones ancestrales andinas. Sus dramaturgias y montajes han sido distinguidos con premios nacionales e internacionales. En el campo audiovisual ha sido productora y guionista de cortometrajes y documentales que, desde la mirada rural, escuchan y dialogan con la memoria y el espíritu de la tierra y de los territorios.

**Óscar Gilberto Vesga Pérez**, es un creador audiovisual empírico que desde las montañas de Santander y Boyacá se ha consagrado durante dos décadas a narrar las voces y silencios de las comunidades campesinas. Su cámara se ha vuelto guardiana de memorias condenadas al olvido, rescatando historias que revelan problemáticas invisibles y, al mismo tiempo, irradian caminos hacia la paz y el buen vivir. Doctor en Ciencias de la Educación y Licenciado en Idiomas Modernos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Ha tejido una labor pedagógica y creativa a través de una Escuela Audiovisual Comunitaria que ha recibido reconocimientos de instituciones nacionales como

las Secretarías de Cultura de Santander y Boyacá, el Ministerio de las TIC, el Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes, el Fondo de Desarrollo Cinematográfico, el Premio Compartir al Maestro, entre otras. Junto con su comunidad ha dado vida a más de setenta películas que no sólo documentan un territorio, sino que también lo dignifican, convirtiendo el cine en un acto de resistencia, memoria y acción transformadora.



Rodaje, cortometraje "La fuga". Barichara.



## La Fundación Cultural Ojo de Agua

La **Fundación Cultural Ojo de Agua**, creada en 2010, es una organización sin ánimo de lucro que ha dedicado más de una década a trabajar de manera interdisciplinar con comunidades rurales de Colombia. Conformada por pedagogos, artistas, líderes campesinos, investigadores y académicos, su misión es garantizar el acceso a los derechos culturales desde una perspectiva de cuidado territorial y narrativas propias de construcción de paz, a través de cuatro ejes: creación en artes escénicas y audiovisuales, escuelas comunitarias de artes, Espacio Cultural Caney Colibrí y restauración de agua y suelo en la microcuenca “El pito”. Desde su sede en la zona rural de Barichara, Santander, ha consolidado el Caney Cultural Colibrí, un espacio donde la creación artística, la educación y la vida comunitaria dialogan y se fortalecen. Allí se desarrollan talleres de teatro, artes audiovisuales, danza, música, artes plásticas, cine y literatura, así como programas de agricultura regenerativa, salud mental y actividades deportivas, que brindan a niños, niñas, jóvenes y familias la posibilidad de aprender, crear y soñar enraizados en su territorio. A lo largo de su trayectoria, la Fundación ha liderado procesos educomunicativos en comunidades de distintos departamentos del país, ofreciendo la investigación social y la creación artística como medios posibles para auscultar la realidad y proponer soluciones a los desafíos circundantes. Hoy, la Fundación Cultural Ojo de Agua se consolida como un referente de investigación y creación artística comunitaria, un puente entre la ciencia, el arte y la construcción

colectiva de narrativas que brinden visiones pertinentes en la construcción de una sociedad más sensible, equitativa y consciente.

Caney Colibrí, vereda Paramito,  
Barichara, Santander, Colombia.  
<https://fundacionojodeagua.org/>  
[fundacionculturalojodeagua@gmail.com](mailto:fundacionculturalojodeagua@gmail.com)

## **Escuelas Audiovisuales Comunitarias que hicieron parte de este libro**

Escuela de Comunicaciones del Pueblo Wayuu

<https://escuelacomunicacioneswayuu.blogspot.com/>

Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21 (CCMML21)

<https://mimemoria.org>

Colectivo de Comunicaciones Kuchá Suto

<https://colectivokuchasuto.wixsite.com/kuchasuto>

Bunkuaneyuman Comunicaciones

<https://www.instagram.com/bunkuaneyuman/>

Escuela de Creación Documental El Retorno

<https://elretorno.net/la-escuela-de-creacion-documental/>

Escuela Popular de Cine y Video Comunitario Ojo al Sancocho

<https://www.ojoalsancocho.org/escuela-popular/>

Escuela Audiovisual Infantil (EAI)

<https://escuelaaudiovisualinfantil.blogspot.com/>

Colectivo de Medios Alternativos de Jóvenes del Distrito de Aguablanca (MEJODA)

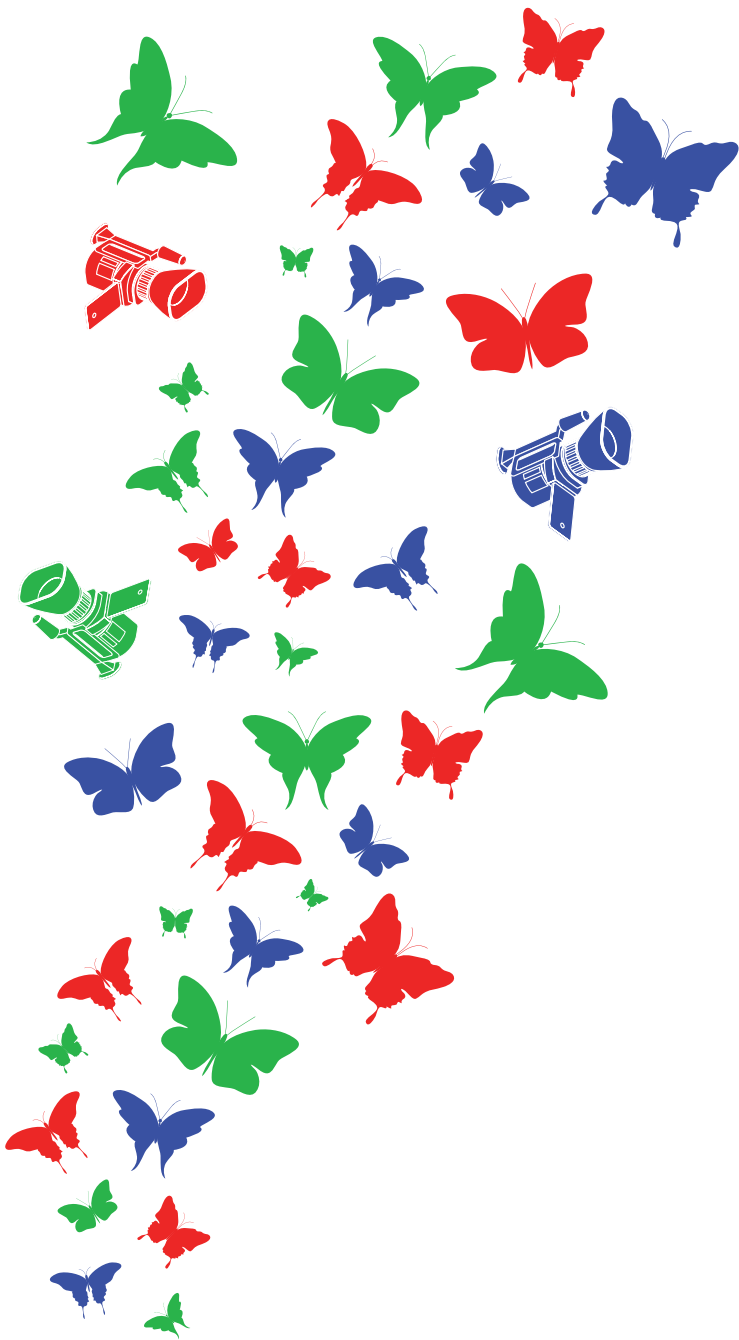
<https://www.instagram.com/colectivomejoda/>

Tejido de Comunicación de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca y el Cauca

<https://tejidocomunicacion.nasaacin.org>

Escuela Audiovisual para la Infancia y Escuela Experimental de Artes audiovisuales

<https://fundacionojodeagua.org/>



# Notas

- 1 Ver Estrada Acuña, et al. (2021). Diferencias en el análisis de datos desde distintas versiones de la Teoría Fundamentada, p. 194.
- 2 Ver Rieger, K. (2018). Discriminating among grounded theory approaches.
- 3 Idem p. 6
- 4 Glaser, B. (1978). Theoretical sensitivity [Sensibilidad teórica]. Mill Valley. Sociology Press.
- 5 Ver: Charmaz, K. (2006). Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis [Construyendo la Teoría Fundamentada. Una Guía Práctica a través del Análisis Cualitativo]; Clarke, A. E. (2009). From grounded theory to situational analysis: What's new? Why? How? [De la teoría fundamentada al análisis situacional: ¿Qué novedades hay? ¿Por qué? ¿Cómo?]; Strauss, A y Corbin, J. (2002). Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada.
- 6 Strauss, A y Corbin, J. (2002). Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada, p. 5.
- 7 Montero, A. (2012). Significantes vacíos y disputas por el sentido en el discurso político: un enfoque argumentativo, p. 6.
- 8 Patiño Millán, C. (2014). Apuntes para una historia de la educación en Colombia, p. 262.
- 9 Zapata, V, y Ossa, A. (2007). Nociones y conceptos de escuela en Colombia, en la sociedad republicana (1819-1880), pp. 178 y 179.
- 10 Ídem, pp. 178 y 179.
- 11 Ídem, p. 182.
- 12 Ídem, p. 185.
- 13 Ver: Oviedo, 2014, p. 2006; y Báez, 2012.
- 14 Oviedo, G. (2014). La guerra de las escuelas y la psicología: Colombia 1876, p. 2004.
- 15 Hobsbawm, E. (2013). Un tiempo de rupturas. Sociedad y cultura en el siglo XX.
- 16 Parra, R. (1996). Escuela y modernidad en Colombia. La escuela rural.
- 17 Hobsbawm, 2013.
- 18 Parra, 1996.
- 19 Lima Jardimino, J. (2008). Paulo Freire, filósofo, pedagogo e cientista social: singularidade e a universalidade do seu pensamento.
- 20 Freire, P. (1983). Pedagogía del oprimido, p. 240.
- 21 Lima Jardimino, 2008, p. 44.
- 22 Mignolo, W. (2002). El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui.
- 23 Álvarez Jaramillo, L. (2009). Estilos de conocimiento en los estudios de la comunicación mediática en Colombia. Años 1962 a 1990. Colección Tesis Doctorales de Rudecolombia. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- 24 Álvarez Jaramillo, L. (2009), p. 324.
- 25 Constitución, 1991, art. 20.
- 26 Sousa Santos, B. (2019). Boaventura de Sousa Santos: Construyendo las Epistemologías del Sur. p. 303.
- 27 Guarín Jurado, G. (2017). Desplazamientos epistemológicos contemporáneos en las ciencias sociales y humanas en América Latina, p. 28.
- 28 Rivera Cusicanqui, S. (2015). Sociología de la imagen: ensayos, p. 21.
- 29 Freire, 1983, p. 31.
- 30 Cendales, D. (2016). Hacia una refundamentación de la educación popular, p. 138.

- 31 Freire, 1983, p. 129.
- 32 Lima Jardimino, 2008, p. 52.
- 33 Freire, 1983, p. 47.
- 34 Martín Barbero, J. (1991). De los medios a las mediaciones, p. 16.
- 35 Freire, 1983, p. 74.
- 36 Zuleta, E. (2010). Educación y democracia: un campo de combate, p. 11 y 3 respectivamente.
- 37 Freire, 1983, p. 85.
- 38 Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido, p. 68.
- 39 Freire, 1983, p. 143.
- 40 Aparici, R. (2010). Educomunicación, más allá del 2.0.
- 41 Masterman, L. (1993). La enseñanza de los medios de comunicación, pp. 56-57.
- 42 Marta Lazo, C. y Gabelas. J. A. (2016). Comunicación Digital. Un modelo basado en el Factor R-relacional, p. 99.
- 43 Toffler. A. (1980). La tercera ola.
- 44 Aparici, 2010, p. 5.
- 45 UNESCO (1982). Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación.
- 46 Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital, p. 34.
- 47 Gutiérrez, E. (2019). De la educomunicación a la comunicación-educación en la cultura. Invisibilidades, saberes emergentes y metodologías en construcción, p. 367.
- 48 Gutiérrez, 2019, p. 368.
- 49 Barbas, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado, p. 164.
- 50 Álvarez Jaramillo, 2009, p. 117.
- 51 Barbas, 2012, p. 159.
- 52 Oliveira Soares, I. (2014). Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação, p. 136.
- 53 Ídem, p. 136).
- 54 Mora, A. y Muñoz, G. (2016) ¿Qué entendemos hoy por comunicación-educación en la cultura en América Latina? Propuesta de reconfiguración del campo desde la vida cultural 2016, p. 13.
- 55 Álvarez Jaramillo, 2009.
- 56 Rojas Martínez, J. (2019). Radio Sutatenza y Acción Cultural Popular: Los medios de comunicación para la educación del campesino colombiano, p. 17.
- 57 Ídem, p. 60.
- 58 Badenes, D. (2020). Mapas para una historia intelectual de la comunicación popular. Ideas, contextos y prácticas editoriales de los años 60 y 70 en América Latina. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata, p. 41.
- 59 Calderón, I. (2016). Las escuelas radiofónicas de Acción Cultural Popular: instrumentos para la formación cristiana y para el afianzamiento de la catolicidad en la población rural colombiana, p. 118.
- 60 Ilvay, S. (2015). Principales aportes de la iglesia latinoamericana a la comunicación. (Tesis de maestría). Quito. Universidad Andina Simón Bolívar., p. 16.
- 61 Álvarez Jaramillo, 2009, p. 97.
- 62 Morello, G. (2006). El Concilio Vaticano II y su impacto en América Latina: a 40 años de un cambio en los paradigmas en el catolicismo, p. 101.
- 63 Ídem, p. 92.

- 64 Badenes, 2020, p. 46.
- 65 Silva, S. (2009). La Teología de la Liberación. Teología y vida.
- 66 Pérez Prieto, V. (2016). Los orígenes de la Teología de la liberación en Colombia: Richard Shaul, Camilo Torres, Rafael Ávila, "Golconda", Sacerdotes para América Latina, Cristianos por el Socialismo y comunidades eclesiales de base, p. 93.
- 67 Restrepo, J. D. (1995). La revolución de las sotasnas: Golconda 25 años después., p. 282.
- 68 Álvarez Jaramillo, 2009, pp. 224-225.
- 69 Zea, M; y Ortega, H. (2020, febrero 23). Marta Rodríguez: La Sinfónica de Los Andes y el amor eficaz de Camilo Torres. El Espectador, párr. 9.
- 70 González Fernán, E. (1997). La formación de investigadores en la acción investigativa: la experiencia del CINEP (1972-1997), p. 98.
- 71 Sarmiento, F. (2013). Teoría y praxis en materia de paz. Aportes del CINEP a la configuración de un nuevo campo de estudios en Colombia, p. 12.
- 72 González Fernán, 1997, p. 104.
- 73 Martín Barbero, J. y Rey, J. (1999). La formación del campo de estudios de comunicación en Colombia. Ver también: González Fernán, 1988; Quintero y Jimeno, 1994; Rodríguez y Téllez, 1989, entre otras.
- 74 Jaramillo, 2007, p. 76.
- 75 Bulla, C. (2019). Política y medios de comunicación: un análisis desde la Constitución de 1991, p. 4.
- 76 Pereira, J. (2001). Comunicación y ciudadanía. Apuntes para comprender las radios y televisiones comunitarias en Colombia, p. 106.
- 77 Ver: Gilster, 1997; Cope y Kalantzis, 2000 y 2009; Kress, 2000; Robinson, 2010; The New Media Consortium 2005 (en Cope y Kalantzis, 2000 y 2009); Jenkins et al., 2006; Unesco, 2008, p. 6; Alliance of Civilizations (ver en Gutiérrez y Tyner, 2012, p. 34).
- 78 Ver: Marta Lazo y Gabelas, 2016, p. 101; Barbas, 2012.
- 79 Gee, J. & Hayes, E. (2011). Learning and Language in the Digital Age [Lenguaje y aprendizaje en la era digital].
- 80 Marta Lazo y Gabelas, 2016, p. 99.
- 81 Moreno, E. (2018). La educomunicación como práctica y como objeto teórico. (Tesis Doctoral). Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, p. 63.
- 82 Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet [Alfabetización mediática digital: repensar la educación en medios en la era de Internet], p. 44.
- 83 Barbas, A. (2013). Volver a pensar la educomunicación, p. 120.
- 84 Badenes, 2020, p. 8.
- 85 Kaplún, G. (2007). La comunicación comunitaria, p. 311 y 312.
- 86 Ortuño, P. (2013). Antecedentes del video participativo como alternativa a la televisión comercial: nuevas propuestas on-line, p. 120.
- 87 Vinelli, N. (2014). La televisión desde abajo. Historia, alternatividad y periodismo de contrainformación, p. 38.
- 88 Askanius, T. (2015). Genealogía del video para el cambio. Videoactivismo y video radical online, p. 53.
- 89 Rodríguez, C. et al. (2008). Lo que le vamos quitando a la guerra., p. 11.
- 90 Gumucio, A. (2014). El cine comunitario en América Latina y el Caribe, p. 18.
- 91 Ayala, A. (2020). Video participativo para la alfabetización mediática y digital y el empoderamiento en Educación Secundaria. (Tesis de maestría), Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación, p. 37.

- 92 Román, M. (2009). Video comuna: política desde el audiovisual alternativo y comunitario. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, p. 8.
- 93 Quintar, A; González, L; Barnes, C. (2014). Producción audiovisual comunitaria: una democratización del relato, p. 361.
- 94 Gumucio, 2014, p. 279.
- 95 Gumucio, 2014, p. 20.
- 96 Acosta Lozano, L. F. (1998). El cine colombiano sobre la violencia. 1946–1958, p. 32.
- 97 Ídem, p. 33.
- 98 Gumucio, 2014, p. 280.
- 99 Getino, O y Solanas, F. (1969). Hacia un tercer cine, p. 3.
- 100 García Espinosa, J. (1995). La doble moral del cine. Serie taller de cine dirigido por Gabriel García Márquez, p. 19.
- 101 Gumucio, 2014, p. 283.
- 102 Tönnies, F. (1947). Gemeinschaft und Gesellschaft [Comunidad y sociedad].
- 103 Liceaga, G. (2013). El concepto de comunidad en las ciencias sociales latinoamericanas: apuntes para su comprensión, p. 66.
- 104 Parra, 1996, p. 372.
- 105 Manovich, L. (2012). El Software toma el mando, p. 4.
- 106 Zielinski, S. (2012). Arqueología de los medios, p. 375.
- 107 Martín Barbero, J. (2002). La crisis de las profesiones en la "sociedad del conocimiento", p. 19.
- 108 Zielinski, 2012, p. 370.
- 109 Martín Barbero, 2002, p. 32.
- 110 Manovich, 2012, p. 10.
- 111 Zielinski, 2012, p. 386.
- 112 Harari, Y. N. (2024). Nexus: una breve historia de las redes de información desde la Edad de Piedra hasta la IA.
- 113 Garro-Rojas (2020). Alfabetización mediática en América Latina. Revisión de literatura: temas y experiencias, p. 3.
- 114 Scolari, Carlos A. (2022). Evolution of the media: map of a discipline under construction. A review [Evolución de los medios: mapa de una disciplina en construcción. Una revisión], p. 2.
- 115 McLuhan y Powers (2011). La aldea global.
- 116 Instrell, R. (2011). Breaking Barriers: Multimodal and Media Literacy in the Curriculum for Excellence [Rompiendo barreras: alfabetización multimodal y mediática en el currículo para la excelencia], p. 5.
- 117 Breu, R. (2012). La historia a través del cine. Diez propuestas didácticas para secundaria y bachillerato, p. 6.
- 118 Méndez, A. y Reyes, M. (1992). Télévision contre professeurs [La televisión contra los profesores], p. 105.
- 119 Pérez Tornero, J., y Pi, M. (2015). El uso del audiovisual en las aulas, la situación en España., p. 6.
- 120 Gutiérrez y Tyner, 2012, p. 32.
- 121 Rodríguez et al., 2003, p. 9.
- 122 Buckingham, 2007, p. 3.
- 123 McLuhan y Powers, 2011, p. 14.
- 124 Martín Barbero, 2002, p. 179.
- 125 Pegurer-Caprino, M., & Martínez-Cerdá, J. (2016). Alfabetización mediática en Brasil: Experiencias y modelos en educación no formal, p. 47.

- 126 Pérez Tornero y Pi, 2015, p. 6.
- 127 Masterman, 1993, pp. 16-35.
- 128 Breu, 2012, p. 14.
- 129 Mejía, 2011, p. 173.
- 130 Sartori, G. (1998). Homo videns. La sociedad teledirigida.
- 131 Vidal Beneyto, J. (2010). La corrupción de la democracia.
- 132 González, V. y Aguaded, J.I. (2012). Educación para la autonomía en sociedades mediáticas, 2012, p. 3.
- 133 Sartori, 1998, p. 47.
- 134 Zemelman Merino, H. (2006). Pensar la sociedad y a los sujetos sociales, p. 34.
- 135 González y Aguaded, 2012, p. 1.
- 136 Giroux, 2001, p. 61.
- 137 Marta Lazo, 2008, p. 233.
- 138 Ídem.
- 139 Rodríguez, 2003, p. 2.
- 140 López de la Roche y Martín Barbero, 2000, pp. 15-16.
- 141 Mejía, 2011, p. 171.
- 142 Centro Nacional de Memoria Histórica (2018). El Salado, Montes de María: tierra de luchas y contrastes, p. 39.
- 143 Bayuelo, Samudio y Castro (2013). Museo itinerante de la memoria y la identidad de los Montes de María: tejiendo memorias y relatos para la reparación simbólica, la vida y la convivencia, p. 167.
- 144 Dolmatoff, S.f, p. 19.
- 145 Palacios y Safford (2011). Historia de Colombia. país fragmentado, sociedad dividida, p. 38.
- 146 Dolmatoff, S.f, p. 18.
- 147 Reyes, 2019, p. 32.
- 148 Rodríguez, 2018, p. 181.
- 149 Ídem, p. 182.
- 150 Guerrero y López (2017) La lucha de cuatro pueblos indígenas para que la minería no cruce la Línea Negra.
- 151 Mestre, 2007, p. 102.
- 152 Correa, 2018, p. 136.
- 153 Ídem, p. 146.
- 154 Ojeda, 2018, Indígenas de la Sierra Nevada de Colombia luchan por un territorio libre de Minería.
- 155 Díaz y Miranda, 2011, p. 98.
- 156 Navarrete (2010) Nuevos aspectos en la historia de los palenques y los cimarrones del Caribe neogranadino, siglos XVI y XVII.
- 157 Rodríguez, 2008, p. 17.
- 158 Legrand, 1988.
- 159 Legrand, 1988, p. 143.
- 160 Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2010, p. 63.
- 161 Fals Borda, 1976, p. 76.
- 162 Legrand, 1988, p. 59.
- 163 Rodríguez, 2008, p. 18.
- 164 Berry, 2002, p. 31.

- 165 Legrand, 1988, p. 82.  
166 Ídem, p. 85.  
167 Berry, 2002, p. 30.  
168 Ídem, p. 31.  
169 Ardila, 2013, p. 179.  
170 Berry, 2002, p. 32.  
171 Trujillo, 2014, p. 38.  
172 Legrand, 1988, p. 204.  
173 Tobón, 1979, p. 45.  
174 Legrand, 1988, p. 218.  
175 Arboleda, 2008, p. 111.  
176 Legrand, 1988, p. 219.  
177 Legrand, 1988, p. 225.  
178 De la Mata, 2009, p. 114.  
179 Mason, 2016.  
180 Trujillo, 2014, p. 39.  
181 Balcázar, López, Orozco y Vega, 2001, p. 13.  
182 Berry, 2002, p. 44.  
183 Balcázar, López, Orozco y Vega, 2001, p. 12.  
184 Legrand, 1988, p. 225.  
185 Berry, 2002, p. 37.  
186 Ver: Villamil, 2015; Gáfaró, Ibáñez y Zarruk, 2012.  
187 Duque, 2019, p. 113.  
188 Arruda, 2005, p. 17.  
189 Balcázar, López, Orozco y Vega, 2001, p. 45.  
190 Asociación Nacional de Usuarios Campesinos de Colombia (ANUC), 2020.  
191 CNRR, 2010, pp. 203, 207- 208.  
192 CNRR, 2010, p. 208.  
193 Ídem, pp. 210-211.  
194 Rodríguez, 2008, p. 20.  
195 CNRR, 2010, p. 255.  
196 Ídem, p. 211.  
197 Ídem, p. 256.  
198 Ídem, p. 208.  
199 Rodríguez, 2008, p. 20.  
200 Ídem.  
201 Daniels, 2016, p. 55.  
202 Ver Díaz, 2020; Arias, Mayorga y Corredor, 2021.  
203 Escobar, 2004, pp. 52-53.  
204 Restrepo, 2007, p. 58.  
205 Poveda, S.f.  
206 Gómez, 2018, pp. 12-15.  
207 Lenis, 2009.  
208 Mejía Cubillos, 2012, p. 6.

- 209 OCDE, 2016, p. 4.
- 210 Escobar, 2004.
- 211 Lenis, 2009, p. 37.
- 212 Legrand, 1988, p. 21.
- 213 Vélez, 2012.
- 214 Legrand, 1988, p. 39.
- 215 Lenis, 2009, p. 31.
- 216 Legrand, 1988, p. 17.
- 217 Sánchez, 1987.
- 218 Velásquez, 2007, p. 137.
- 219 Bayuelo, Samudio y Castro, 2013, p. 164.
- 220 Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015, p. 16.
- 221 Ver: Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015, p. 17; Mercado Vega, 2020.
- 222 CNMH, 2015, p. 18.
- 223 Deutsche Welle, 2021.
- 224 Ruiz, 2020, Sobre la masacre de El Salado en febrero de 2000.
- 225 CNMH, 2010, p. 111.
- 226 Pimiento, A. (2019). A fuego cruzado: Conflictos sociales, violencia y homogeneización política en Barichara y Villanueva, Santander (1946 - 1954) (Tesis Pregrado) Universidad Industrial de Santander.
- 227 Hobsbawm, 2015, p. 26.
- 228 Ídem, p. 29.
- 229 Rodríguez, 2013, p. 4.
- 230 Pimiento, 2019, p. 57.
- 231 Ídem, p. 60.
- 232 Ídem, p. 63.
- 233 Betancur y García, 1994, p. 47.
- 234 Durán, 2018, p. 36.
- 235 Ídem, p. 116.
- 236 Vesga y González, 2018.
- 237 Rojas, 2019, p. 9.
- 238 Ver: Álvarez, 2019; Bonilla, 2004.
- 239 Álvarez, 2019.
- 240 Producciones El Retorno, 2011, b.
- 241 Cuervo, 2017, p. 1.
- 242 García, 2013, p. 122.
- 243 Herrera y Chaustre, 2012, p. 69.
- 244 Cuervo, 2017, p. 4.
- 245 Cuervo (2017, p. 34.
- 246 Peñaranda, 2015, p. 15.
- 247 Ídem, p. 105.
- 248 Leal, 2020.
- 249 Sánchez, 2020.
- 250 Sánchez, 2020, p. 13.
- 251 Morcote-Ríos, 2021.

- 252 Arcila Niño, 2000.
- 253 Jaramillo, Mora y Cubides, 1986.
- 254 García Montes y Santanilla, 1991.
- 255 Pulecio, 1981.
- 256 Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014.
- 257 Pulecio, L., 2020.
- 258 Idrobo, 1969.
- 259 Ver Nobre, 2021; Pulecio, 2022.
- 260 Erell, 2012, p. 22.
- 261 Cháves, 2020, p. 39.
- 262 Gumucio, 2014.
- 263 Bayuelo, 2013, pp. 168-169.
- 264 CEDAT U de Caldas, 2016, 1m, 15s.
- 265 Tabares, 2016, p. 8.
- 266 Mora, 2015, p. 94 y p. 79.
- 267 Glauber Rocha, 1987, p. 163.
- 268 Gómez, 2020, p. 36.
- 269 González, 2018.
- 270 Rodríguez, 2008, p. 44.
- 271 Rodríguez, 2008, p. 26.
- 272 González, 2018, p. 14.
- 273 Polo y Ojeda, 2014, p. 111.
- 274 Velásquez y Quintero, 2013, p. 112.
- 275 Zielinski, 2012, p. 111.
- 276 Marta Lazo y Gabelas, 2016, p. 141.
- 277 Tabares, 2016, p. 8.
- 278 González, 2018.
- 279 Bayuelo, 2013, p. 167.
- 280 Beatriz Ochoa en Díaz y Miranda, 2011, p. 135.
- 281 Díaz y Miranda, pp. 145, 146.
- 282 David Hernández Palmar, 2019.
- 283 Díaz y Miranda, 2011, p. 135.
- 284 González, 2018, p. 191.
- 285 Osorio, 1990; citado por Runge y Muñoz, 2005, p. 66.
- 286 Runge y Muñoz, 2005, p. 68.
- 287 Freire, 1983, p. 124.
- 288 Castro, 2011, p. 118.
- 289 Freire, 1983, p. 157.
- 290 Freire, 1983, p. 99.
- 291 Hincapié y Otálvaro, 2015, p. 6.
- 292 Pimiento, 2019.
- 293 López y Marín, 2010, p. 246.
- 294 Vygotsky en Kaplún, 1998, p. 233.
- 295 Sousa Santos, 2019, p. 65.

- 296 Jara, sf, p. 4.
- 297 Cano, 2012, p. 33.
- 298 Bolívar, 2013, p. 444.
- 299 Amieva, 2020, pp. 88-89.
- 300 Souillés-Debats, en Amevia, 2020, p. 89.
- 301 López, 2019, p. VII.
- 302 Arteseros y Arbiol, 2016, p. 446.
- 303 González, 2018.
- 304 Asociación Campesina de Antioquia, 2021.
- 305 Escuela de Comunicaciones Wayuu, 2017.
- 306 Díaz y Miranda, 2011, p. 45.
- 307 Mora, 2018.
- 308 Díaz y Miranda, 2001, p. 93.
- 309 Mora, 2015, p. 95.
- 310 Rodríguez, 2008, p. 25.
- 311 Rodríguez, 2008, p. 25.
- 312 Díaz y Miranda, 2011, p. 125.
- 313 Rodríguez, 2008, p. 27.
- 314 Díaz y Miranda, 2011, p. 141.
- 315 Díaz y Miranda, 2011, p. 65.
- 316 Pinilla, 2020.
- 317 González, 2018.
- 318 Gumucio, 2014, p. 7.
- 319 Ídem, p. 8.
- 320 Díaz y Miranda, 2011, p. 144.
- 321 Gumucio, 2014, p. 16.
- 322 Díaz y Miranda, 2011, p. 45.
- 323 Mojica, 2018, comunicación personal.
- 324 Díaz y Miranda, 2011, pp. 90-91.
- 325 Gil, A., Gil, B. y Villafañá, C. (2009). Palabras Mayores [Serie de televisión].
- 326 Mora, 2015, p. 77.
- 327 Documental Chircales de Martha Rodríguez y Jorge Silva
- 328 Hincapié, G y Otálvaro, C. (2015). Semillas creativas. Memorias de los semilleros creativos rurales 2013-2015, p. 6.
- 329 Díaz y Miranda, 2011, p. 126.
- 330 Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología.
- 331 Honneth, 2006, pp. 129-130.
- 332 Ídem, pp. 146-147.
- 333 Gumucio, 2014, pp. 28-29.
- 334 Gumucio, 2014, p. 50.
- 335 Bernal, 2003.
- 336 Rodríguez, M. y Gómez, P. (2017), Marta Rodríguez, descolonizando la representación documental latinoamericana, párrafo segundo.
- 337 Jorge Enrique Adoum, Entre Marx y una mujer desnuda, p. 34.
- 338 Rodríguez, 2008, p. 34.

339 Rodríguez y Gómez, 2017, p. 121.  
340 Rodríguez, 2008, p. 34.  
341 Rodríguez, 2008, p. 13.  
342 Mora, 2018.  
343 Ibáñez, 2008, p. 10.  
344 Tickner y Pardo, 2003.  
345 Mestre, 2007, p. 103 y 101 respectivamente.  
346 Mora, 2018.  
347 Mora, 2015, pp. 95-96.  
348 Mora, 2018.  
349 Cartografías del Arte, 2013.  
350 Díaz y Miranda, 2011, p. 43.  
351 Díaz y Miranda, 2011, p. 128.  
352 Rodríguez, 2008, p. 37.  
353 Mora, Cartografía del Arte, 2013.  
354 Díaz y Miranda, 2011, p. 95.  
355 Villafaña, Cartografía del Arte, 2013.  
356 Baéz, 2019.  
357 Nájera y Lozano, 2009.  
358 Cartografías del Arte, 2013.  
359 Díaz y Miranda, 2011, p. 90.  
360 Díaz y Miranda, 2011, p. 94.  
361 Llanos-Hernández, 2010, p. 219.  
362 Getino y Solanas, 1969.  
363 Gómez, González y Valencia, 2020, pp. 171, 172.  
364 Gumucio, 2014, p. 52.  
365 CCMLL21, 2013, a, 0 m, 38 s.  
366 Ver: Gumucio, 2014; Sánchez y Cantillo, 2020: Gómez, González y Valencia, 2020.  
367 Gago, 2016.  
368 Mora, 2014, p. 248.  
369 Lima Jardilino, 2008, p. 44.  
370 Freire, 1983, p. 192.  
371 Sánchez y Cantillo, 2020, p. 11.  
372 Garcés, 2014, p. 60.  
373 Olaya, 2016b.  
374 Gil Gutiérrez, 2018.  
375 Hoyos-Gómez y Bernal, 2018.  
376 Revista Semana, 2017.  
377 Revista Dinero, 2019.  
378 Garcés, 2014, p. 63.  
379 Gómez, González y Valencia, 2020, p. 34.  
380 Gómez, González y Valencia, p. 36.  
381 Castro, 2011, p. 119.  
382 Hernández, 2015, p. 185.

- 383 Gómez, González y Valencia, 2020, p. 173.  
384 Sanjinés, 2012.  
385 Mora, 2015, p. 37.  
386 Pocho Álvarez, 2014, p. 295.  
387 Álvarez, 2014, p. 294.  
388 Ver: Laso Chenut, 2015.  
389 Rodríguez, 2008, p. 38.  
390 Mora, 2015, p. 32.  
391 Ídem, p. 22.  
392 Ídem, p. 32.  
393 Camargo, 2017.  
394 Mora, 2018.  
395 Mora, 2018.  
396 Ídem.  
397 Hernández, 2015, p.183.  
398 Mora, Cartografía del Arte, 2013.  
399 Hernández, 2019.

ISBN 978-628-97340-0-3

Autores: Emilce González Ruiz y Óscar Gilberto Vesga Pérez

FUNDACIÓN CULTURAL OJO DE AGUA, 2025.

Edición: Lisa Daveloza

Corrección de estilo: Lisa Daveloza y Óscar Gilberto Vesga Pérez

Diseño y maquetación: Hugo Ávila

Diseño mapas mentales: Karen Cabrera

Imagen de portada: Mural de Lenin Cañar, colectivo Visualmente Hablando.

Fotografía: Escuela Audiovisual Infantil/ Belén de los Andaquíes/ Caquetá.

Imágenes del interior: Las imágenes fueron facilitadas por las mismas Escuelas Audiovisuales Comunitarias que son parte de este libro y de la investigación, exceptuando las páginas 62 y 99, que son fotografías de Javier Jiménez; y la 228, fotografía de Cristóbal Von RothKirch.

Escuelas Audiovisuales Comunitarias participantes de los procesos que se cultivaron para llegar a esta cosecha de libro:

Colectivo de Comunicaciones Kuchá Suto; Escuela de Comunicaciones del Pueblo Wayuu; Bunkuaneyuman Comunicaciones; Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21; Colectivo de Medios Alternativos de Jóvenes del Distrito de Aguablanca (MEJODA); Tejido de Comunicación de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca; Escuela de Creación Documental El Retorno; Escuela Popular de Cine y Video Comunitario Ojo al Sancocho; Escuela Audiovisual Infantil; Escuela Audiovisual para la Infancia; Escuela Experimental de Artes Audiovisuales.

Este libro fue posible gracias al apoyo del Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes, a la Escuela Audiovisual para la Infancia, a través de la Lista Bienal de Proyectos de Interés Nacional 2024-2025.



CC Atribución No Comercial No Derivada 2.5 (Colombia). Esta licencia permite copiar y distribuir el material en cualquier medio o formato únicamente en su forma original (sin adaptaciones), sólo para fines no comerciales y siempre que se otorgue el crédito correspondiente al creador.

