	MACROPROCESO DE APOYO	CÓDIGO: AAAr113
	PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO	VERSIÓN: 3
	DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	VIGENCIA: 2017-11-16
		PAGINA: 1 de 7

21-1

FECHA	viernes, 15 de febrero de 2019
--------------	--------------------------------

Señores
UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA
 BIBLIOTECA
 Ciudad


UNIDAD REGIONAL	Sede Fusagasugá
TIPO DE DOCUMENTO	Tesis
FACULTAD	Educación
NIVEL ACADÉMICO DE FORMACIÓN O PROCESO	Pregrado
PROGRAMA ACADÉMICO	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis En Ciencias Sociales

El Autor(Es):

APELLIDOS COMPLETOS	NOMBRES COMPLETOS	No. DOCUMENTO DE IDENTIFICACIÓN
Bautista López	Juan Sebastian	1069744634

Diagonal 18 No. 20-29 Fusagasugá – Cundinamarca
 Teléfono (091) 8281483 Línea Gratuita 018000976000
 www.ucundinamarca.edu.co E-mail: info@ucundinamarca.edu.co
 NIT: 890.680.062-2

*Documento controlado por el Sistema de Gestión de la Calidad
 Asegúrese que corresponde a la última versión consultando el Portal Institucional*

	MACROPROCESO DE APOYO	CÓDIGO: AAAr113
	PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO	VERSIÓN: 3
	DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	VIGENCIA: 2017-11-16
		PAGINA: 2 de 7

Director(Es) y/o Asesor(Es) del documento:

APELLIDOS COMPLETOS	NOMBRES COMPLETOS
Rojas Barragán	Luz Ángela

TÍTULO DEL DOCUMENTO
EN LA ONDA DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: RED DE RADIOS ESCOLARES DEL SUMAPAZ 2013 – 2015.

SUBTÍTULO (Aplica solo para Tesis, Artículos Científicos, Disertaciones, Objetos Virtuales de Aprendizaje)


TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Aplica para Tesis/Trabajo de Grado/Pasantía
Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales

AÑO DE EDICION DEL DOCUMENTO	NÚMERO DE PÁGINAS
21/01/2019	129

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS (Usar 6 descriptores o palabras claves)	
ESPAÑOL	INGLÉS
1. Educación-Comunicación.	
2. Radio Escolar.	
3. Participación Juvenil.	
4. Sistematización de Experiencias.	
5. Educación Popular.	
6. Investigación Educativa.	

Diagonal 18 No. 20-29 Fusagasugá – Cundinamarca
Teléfono (091) 8281483 Línea Gratuita 018000976000
www.ucundinamarca.edu.co E-mail: info@ucundinamarca.edu.co
NIT: 890.680.062-2

*Documento controlado por el Sistema de Gestión de la Calidad
Asegúrese que corresponde a la última versión consultando el Portal Institucional*

	MACROPROCESO DE APOYO	CÓDIGO: AAAr113
	PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO	VERSIÓN: 3
	DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	VIGENCIA: 2017-11-16
		PAGINA: 3 de 7

RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS

(Máximo 250 palabras – 1530 caracteres, aplica para resumen en español):

RESUMEN.

La presente sistematización de experiencias es una investigación educativa que tiene por fin analizar los aprendizajes y aportes del proyecto Red de Radios Escolares del Sumpaz, ejecutado desde el 2013 hasta el año 2015. Esta sistematización de experiencias se ocupa de cuestiones como la comunicación y la educación partiendo del modelo latinoamericano de edu-comunicación participativa, y la educación popular, las cuales ponen énfasis en el dialogo como pieza fundamental en la producción del saber; la producción del saber en el contexto escolar desde la radio escolar y los lenguajes de las culturas juveniles; y la participación juvenil generada y expresada a través de la radio escolar.

ABSTRACT

The present systematization of experiences is an educational investigation that aims to analyze the learning and contributions of the School Radio Net project in Sumapaz, which has been carried out between 2013 and 2015.

This systematization of experiences takes detail of aspects such as communication and education based on the Latin-American model of participative edu-communication, and popular education, which emphasize dialogue as a fundamental piece in the production of knowledge; the production of knowledge in the school context from school radio and the languages of youth cultures; and youth participation generated and expressed through school radio

AUTORIZACION DE PUBLICACIÓN

Por medio del presente escrito autorizo (Autorizamos) a la Universidad de Cundinamarca para que, en desarrollo de la presente licencia de uso parcial, pueda ejercer sobre mí (nuestra) obra las atribuciones que se indican a continuación, teniendo en cuenta que, en cualquier caso, la finalidad perseguida será facilitar, difundir y promover el aprendizaje, la enseñanza y la investigación.

En consecuencia, las atribuciones de usos temporales y parciales que por virtud de la presente licencia se autoriza a la Universidad de Cundinamarca, a los usuarios de la Biblioteca de la Universidad; así como a los usuarios de las redes, bases de datos y demás sitios web con los que la Universidad tenga perfeccionado una alianza, son:
Marque con una "X":

Diagonal 18 No. 20-29 Fusagasugá – Cundinamarca
Teléfono (091) 8281483 Línea Gratuita 018000976000
www.ucundinamarca.edu.co E-mail: info@ucundinamarca.edu.co
NIT: 890.680.062-2

*Documento controlado por el Sistema de Gestión de la Calidad
Asegúrese que corresponde a la última versión consultando el Portal Institucional*



MACROPROCESO DE APOYO	CÓDIGO: AAAR113
PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO	VERSIÓN: 3
DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	VIGENCIA: 2017-11-16
	PAGINA: 4 de 7

AUTORIZO (AUTORIZAMOS)	SI	NO
1. La reproducción por cualquier formato conocido o por conocer.	X	
2. La comunicación pública por cualquier procedimiento o medio físico o electrónico, así como su puesta a disposición en Internet.	X	
3. La inclusión en bases de datos y en sitios web sean éstos onerosos o gratuitos, existiendo con ellos previa alianza perfeccionada con la Universidad de Cundinamarca para efectos de satisfacer los fines previstos. En este evento, tales sitios y sus usuarios tendrán las mismas facultades que las aquí concedidas con las mismas limitaciones y condiciones.	X	
4. La inclusión en el Repositorio Institucional.	X	

De acuerdo con la naturaleza del uso concedido, la presente licencia parcial se otorga a título gratuito por el máximo tiempo legal colombiano, con el propósito de que en dicho lapso mi (nuestra) obra sea explotada en las condiciones aquí estipuladas y para los fines indicados, respetando siempre la titularidad de los derechos patrimoniales y morales correspondientes, de acuerdo con los usos honrados, de manera proporcional y justificada a la finalidad perseguida, sin ánimo de lucro ni de comercialización.

Para el caso de las Tesis, Trabajo de Grado o Pasantía, de manera complementaria, garantizo(garantizamos) en mi(nuestra) calidad de estudiante(s) y por ende autor(es) exclusivo(s), que la Tesis, Trabajo de Grado o Pasantía en cuestión, es producto de mi(nuestra) plena autoría, de mi(nuestro) esfuerzo personal intelectual, como consecuencia de mi(nuestra) creación original particular y, por tanto, soy(somos) el(los) único(s) titular(es) de la misma. Además, aseguro (aseguramos) que no contiene citas, ni transcripciones de otras obras protegidas, por fuera de los límites autorizados por la ley, según los usos honrados, y en proporción a los fines previstos; ni tampoco contempla declaraciones difamatorias contra terceros; respetando el derecho a la imagen, intimidad, buen nombre y demás derechos constitucionales. Adicionalmente, manifiesto (manifestamos) que no se incluyeron expresiones contrarias al orden público ni a las buenas costumbres. En consecuencia, la responsabilidad directa en la elaboración, presentación, investigación y, en general, contenidos de la Tesis o Trabajo de Grado es de mí (nuestra) competencia exclusiva, eximiendo de toda responsabilidad a la Universidad de Cundinamarca por tales aspectos.

Sin perjuicio de los usos y atribuciones otorgadas en virtud de este documento, continuaré (continuaremos) conservando los correspondientes derechos patrimoniales sin modificación o restricción alguna, puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún



MACROPROCESO DE APOYO	CÓDIGO: AAAr113
PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO	VERSIÓN: 3
DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	VIGENCIA: 2017-11-16
	PAGINA: 5 de 7

caso conlleva la enajenación de los derechos patrimoniales derivados del régimen del Derecho de Autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “*Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores*”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. En consecuencia, la Universidad de Cundinamarca está en la obligación de RESPETARLOS Y HACERLOS RESPETAR, para lo cual tomará las medidas correspondientes para garantizar su observancia.

NOTA: (Para Tesis, Trabajo de Grado o Pasantía):

Información Confidencial:

Esta Tesis, Trabajo de Grado o Pasantía, contiene información privilegiada, estratégica, secreta, confidencial y demás similar, o hace parte de la investigación que se adelanta y cuyos resultados finales no se han publicado.

SI ___ NO ___X___.

En caso afirmativo expresamente indicaré (indicaremos), en carta adjunta tal situación con el fin de que se mantenga la restricción de acceso.

LICENCIA DE PUBLICACIÓN

Como titular(es) del derecho de autor, confiero(erimos) a la Universidad de Cundinamarca una licencia no exclusiva, limitada y gratuita sobre la obra que se integrará en el Repositorio Institucional, que se ajusta a las siguientes características:

- a) Estará vigente a partir de la fecha de inclusión en el repositorio, por un plazo de 5 años, que serán prorrogables indefinidamente por el tiempo que dure el derecho patrimonial del autor. El autor podrá dar por terminada la licencia solicitándolo a la Universidad por escrito. (Para el caso de los Recursos Educativos Digitales, la Licencia de Publicación será permanente).
- b) Autoriza a la Universidad de Cundinamarca a publicar la obra en formato y/o soporte digital, conociendo que, dado que se publica en Internet, por este hecho circula con un alcance mundial.
- c) Los titulares aceptan que la autorización se hace a título gratuito, por lo tanto, renuncian a recibir beneficio alguno por la publicación, distribución, comunicación pública y cualquier otro uso que se haga en los términos de la presente licencia y de la licencia de uso con que se publica.



MACROPROCESO DE APOYO	CÓDIGO: AAAr113
PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO	VERSIÓN: 3
DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	VIGENCIA: 2017-11-16
	PAGINA: 6 de 7

d) El(Los) Autor(es), garantizo (amos) que el documento en cuestión, es producto de mi (nuestra) plena autoría, de mi (nuestro) esfuerzo personal intelectual, como consecuencia de mi (nuestra) creación original particular y, por tanto, soy (somos) el(los) único(s) titular(es) de la misma. Además, aseguro(aseguramos) que no contiene citas, ni transcripciones de otras obras protegidas, por fuera de los límites autorizados por la ley, según los usos honrados, y en proporción a los fines previstos; ni tampoco contempla declaraciones difamatorias contra terceros; respetando el derecho a la imagen, intimidad, buen nombre y demás derechos constitucionales. Adicionalmente, manifiesto (manifestamos) que no se incluyeron expresiones contrarias al orden público ni a las buenas costumbres. En consecuencia, la responsabilidad directa en la elaboración, presentación, investigación y, en general, contenidos es de mí (nuestro) competencia exclusiva, eximiendo de toda responsabilidad a la Universidad de Cundinamarca por tales aspectos.

e) En todo caso la Universidad de Cundinamarca se compromete a indicar siempre la autoría incluyendo el nombre del autor y la fecha de publicación.

f) Los titulares autorizan a la Universidad para incluir la obra en los índices y buscadores que estimen necesarios para promover su difusión.

g) Los titulares aceptan que la Universidad de Cundinamarca pueda convertir el documento a cualquier medio o formato para propósitos de preservación digital.

h) Los titulares autorizan que la obra sea puesta a disposición del público en los términos autorizados en los literales anteriores bajo los límites definidos por la universidad en el “Manual del Repositorio Institucional AAAM003”

i) Para el caso de los Recursos Educativos Digitales producidos por la Oficina de Educación Virtual, sus contenidos de publicación se rigen bajo la Licencia Creative Commons: Atribución- No comercial- Compartir Igual.



j) Para el caso de los Artículos Científicos y Revistas, sus contenidos se rigen bajo la Licencia Creative Commons Atribución- No comercial- Sin derivar.



Nota:

Si el documento se basa en un trabajo que ha sido patrocinado o apoyado por una entidad, con excepción de Universidad de Cundinamarca, los autores garantizan que se ha cumplido con los derechos y obligaciones requeridos por el respectivo contrato o acuerdo.



MACROPROCESO DE APOYO	CÓDIGO: AAAr113
PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO	VERSIÓN: 3
DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	VIGENCIA: 2017-11-16
	PAGINA: 7 de 7

La obra que se integrará en el Repositorio Institucional, está en el(los) siguiente(s) archivo(s).

Nombre completo del Archivo Incluida su Extensión (Ej. PerezJuan2017.pdf)	Tipo de documento (ej. Texto, imagen, video, etc.)
1. EN LA ONDA DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS.pdf	
2.	
3.	
4.	

En constancia de lo anterior, Firmo (amos) el presente documento:

APELLIDOS Y NOMBRES COMPLETOS	FIRMA (autógrafo)
Bautista López Juan Sebastian	

21.1-2.38

**EN LA ONDA DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS Y LA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: RED DE RADIOS ESCOLARES DEL SUMAPAZ 2013
– 2015.**

JUAN SEBASTIÁN BAUTISTA LÓPEZ

DIRECTORA:

LUZ ÁNGELA ROJAS BARRAGÁN

UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES

FUSAGASUGÁ

IIPA 2018

Nota de aceptación

Jurado

Jurado

Fusagasugá, enero de 2019

Contenido

Resumen.....	8
Introducción.....	9
Planteamiento del problema.....	12
Objetivos.....	14
Objetivo general.....	14
Objetivos específicos.....	14
Posicionamiento investigativo.....	14
Metodología.....	19
Capítulo 1: un viejo debate para no perder la costumbre: pedagogía, reproducción de conocimiento/producción de conocimiento, e investigación.....	22
Positivismo y Escuela: educación moderna para una sociedad industrial.....	24
Ciencias de la Educación y Pedagogía: conocimiento vs reproducción.....	26
Sistematización de experiencias una propuesta de investigación: desde la acción, hacia la producción del saber y la transformación de nuestras prácticas.....	31
Educación Popular y Sistematización de Experiencias: el dúo dinámico en la producción del saber.	33

La sistematización una aliada de las experiencias formales y lo no formales: IRFAS y Cosechando aguas lluvias IDEP.....	36
El concepto de sistematización en la experiencia de red de radios escolares del Sumapaz.....	38
 Capítulo 2: reconstrucción de la memoria histórica del proyecto red de radios escolares del Sumapaz, entre los años 2013 y 2015.....	41
Coordenadas: una experiencia que se ubica en el contexto regional.....	42
Cobertura Educativa.....	44
Población Joven.....	45
Las Instituciones Educativas.....	45
La institución educativa en Fusagasugá, Pasca y Cabrera.....	47
Algunas apreciaciones para empezar.....	48
(SSAR): Servicio Social Alternativo Radial, otra forma de servicio en la comunidad	49
(RRES) Red de Radios Escolares del Sumapaz: la emergencia de un escenario para el mundo joven.....	51
(PPAR) Proyecto Pedagógico de Aula Radial: la función pedagógica de la radio y la acción comunicativa de la pedagogía.....	53
(JECOR) Jornada Extendida Complementaria Radial: en la onda con las necesidades y problemas de los estudiantes.....	55
 EL DESPARCHE: de la participación juvenil y otros espacios no institucionales	

.....	56
Capítulo 3: Puntos de vista del equipo ejecutor, participante y agente externo: una contrucción de la experiencia a tres voces.....	58
Antecedentes (2012): de las búsquedas que marcaron el camino.....	58
Primeras búsquedas (2013): Encuentros y desencuentros con la realidad escolar.	60
Continuidades (2013): hacia el encuentro juvenil.....	64
Otras formas dialogar (2014)	72
Devuelta a la acción (2015).....	78
Prácticas pedagógicas investigativas y radio escolar: Servicio Social Alternativo Radial.....	78
Prácticas pedagógicas investigativas y radio escolar: Jornada Extendida Complementaria Radial.....	81
Porque no siempre estar desocupado no es tener nada que decir.....	83
Capítulo 4: análisis e interpretación de la experiencia: dialogo-confrontación y negociación de saberes entre el grupo ejecutor, participante y agentes externos.....	90
Diálogo de saberes: con la disposición de encontrarnos.....	91
Confrontación de saberes: no solo es saber que estamos si no cómo interactuamos.	94
No más tejidos y entre-tejidos: somos una pista estéreo en la radio comunitaria	

.....	101
Conclusiones.....	107
Bibliografía.....	115
Anexos.....	121

Listado de fotografías

Fotografía N°1. Evaluación del proceso formativo con grupo participante.

Fotografía N°2. Formato de planeación en proceso de formación y producción radial.

Fotografía N°3. Formato de planeación en proceso de formación y producción radial.

Fotografía N°4. Encuesta de estudio de audiencia para la planeación de parrilla de programación con grupo participante.

Fotografía N°5. Evaluación del proceso formativo con grupo participante.

Fotografía N°6. Evaluación del proceso formativo con grupo participante

Fotografía N°7. Evaluación del proceso formativo con grupo participante

Fotografía N°8. Encuesta re de radios: porque no hay choques sino puntos de encuentro.

Fotografía N°9. Encuesta re de radios: porque no hay choques sino puntos de encuentro.

Fotografía N°10. Formato guía de observación en salidas de experiencias radiales en Bogotá.

Listado de figuras

Figura 1. Cobertura educativa en la provincia del Sumapaz. Tomado de: Secretaría de Planeación Gobernación de Cundinamarca.

Figura 2. Población etaria de Fusagasugá, Pasca y Cabrera - Gobernación de Cundinamarca.

Figura 3. Manuales de Capacitación, ALER (tomado del archivo del proyecto).

Figura 4. Libro: manual urgente para Radialistas (tomado de internet).

Figura 5. Encuentro RRES, Salón de clases. Tomado Archivo del proyecto.

Figura 6. Encuentro RRES, la radio que quieren. Tomado Archivo del Proyecto.

Figura 7. Estudiantes de quinto, diseño de guiones.

Figura 8. Estudiantes quinto grado, pruebas de sonido para entrevistas.

Figura 9. Estudiantes de grado octavo grado, construcción de guiones.

Figura 10. Encuentro RRES, septiembre de 2015.

Lista de tablas

Tabla 1. Actores del proceso de investigación.

Tabla 2. Tipos de instituciones.

Tabla 3. Momentos y objetivos del proyecto.

Tabla 4. Momentos y Metodología del proyecto.

Resumen

La presente sistematización de experiencias es una investigación educativa que tiene por fin analizar los aprendizajes y aportes del proyecto Red de Radios Escolares del Sumpaz, ejecutado desde el 2013 hasta el año 2015. Esta sistematización de experiencias se ocupa de cuestiones como la comunicación y la educación partiendo del modelo latinoamericano de edu-comunicación participativa, y la educación popular, las cuales ponen énfasis en el dialogo como pieza fundamental en la producción del saber; la producción del saber en el contexto escolar desde la radio escolar y los lenguajes de las culturas juveniles; y la participación juvenil generada y expresada a través de la radio escolar.

Palabras clave: educación-comunicación, radio escolar, participación juvenil, sistematización de experiencias, educación popular e investigación educativa.

Resumo

A presente sistematização de experiências é uma pesquisa educacional que tem como objetivo analisar as aprendizagens e contribuições do projeto Red de radios Escolares del Sumapaz, feito no ano 2013 a 2015. Essa sistematização de experiências trabalha com questões como comunicação e educação a partir do modelo latino-americano de educação-comunicação participativa, e educação popular, e faz ênfases o diálogo como peça fundamental na produção de conhecimento; a produção de conhecimento no contexto escolar a partir da rádio escolar e das linguagens das culturas juvenis; e participação de jovens gerada e depois falada através da rádio escolar.

Palabras-chave: edu-comunicação, rádio escolar e participação juvenil.

Introducción

“Un día, mirándome a los ojos, captando mi desesperanza, Comentó: fresco, la verdad es el criterio del trabajo, y todo lo que hacemos de radio, el trabajo con los pelaos, la educación popular y la IAP, tiene un sentido, solo es paciencia”

(Bautista, J. 2017)

La sistematización de experiencias que se comparte a continuación se pone sobre la mesa, desnuda, humilde y receptiva para dialogar con el lector sobre la experiencia del proyecto Red de Radios Escolares del Sumapaz. La anécdota con que abre esta introducción me permite comenzar planteando el porqué de este esfuerzo.

Desde que ingrese a la universidad sentí la pesadez y resignación que cargan algunos compañeros, al no poder definir si es mejor ser un experto en lo que se enseña o saber cómo se enseña, si la opción es la pedagogía o las disciplinas histórica y geográfica, esa tendencia que divide el conocimiento entre quienes piensan y quienes hacen, y la falta de ética y humanismo que aprovechaba la intimidad para romper con los esfuerzos académicos colectivos.

Mi creencia en la educación y la pedagogía como procesos que generan empoderamiento y transformación social me ubico sin darme cuenta en uno de esos dos sectores, sin querer algunas veces caímos en los juegos contestatarios generando más tensiones que afectaron a personas nuevas, pero con el tiempo resolvimos ser criterio de verdad con nuestro trabajo. Desde luego no hay verdades absolutas, únicas ni permanentes, por el contrario con este trabajo se cierra un ciclo, esperando abrir otros.

En el año 2013 docentes y estudiantes de la Universidad de Cundinamarca, cinco personas, decidimos comenzar un proyecto de investigación que confrontara los cánones cientificistas encargados de subordinar a la pedagogía como disciplina práctica. Convencidos de que la

investigación social y la educación podían caminar juntas, retomamos la Investigación Acción Participativa y la Educación Popular como enfoques orientadores en nuestras prácticas y reflexiones.

En ese andar nos cuestionamos como educadores, debatimos con las instituciones, discutimos con los jóvenes, descubrimos la relación entre educación-comunicación a través de la radio escolar junto con la participación juvenil. Nos reafirmamos en la visión de educación que plantea superar la escuela y hace un ejercicio reflexivo sobre el papel de los docentes, en la creación de un nuevo proyecto de sociedad, reconociendo que debemos partir del contexto, los sujetos que lo conforman, jóvenes para este caso y crear nuevas alternativas y formas de relacionarnos.

El primer capítulo Un viejo debate para no perder la costumbre: pedagogía, reproducción, saber e investigación retorna a las raíces de la disyuntiva educación-investigación, enfatizando en el rol del docente como una construcción instrumental del quehacer pedagógico, ligado al pensamiento moderno de la sociedad capitalista, y el lugar de las ciencias sociales en la edificación de dicho rol del docente en función del proyecto civilizatorio.

No obstante la discusión tiene lugar en las ideas contraculturales del pensamiento latinoamericano y anglosajón de la segunda mitad del siglo XX. Que además de recuperar las bases de las primeras investigaciones en educación, rescata la postura política de la educación para la liberación y la condición ética del conocimiento a través de la reflexión en la acción. Y como resultado del dialogo ético-político en la educación, se cierra la discusión con los aportes de los intelectuales transformativos.

Ahora bien, cuando se cierra una puerta otra se abre, y en este caso la discusión no puede cerrar sin antes poner sobre la mesa una alternativa, de allí que se presente la sistematización de

experiencias y a su hermana cercana, la educación popular, como inéditos viables que permiten a todo aquel que se acerque a ellas, a creer en otras formas de investigar y educar con fines de transformación e igualdad social.

Aunque algunos consideren que la educación popular, y por ende la sistematización de experiencias, son propias de los sectores populares y de procesos de educación no formal, el capítulo presenta las experiencias de investigación en educación formal

La Reconstrucción histórica de la experiencia: una historia contada a múltiples voces, segundo capítulo, presenta una narrativa descriptiva sobre las diferentes estrategias que se aplicaron durante el proyecto. Por lo general en los procesos históricos existe la tendencia a crear líneas de tiempo evolutivas en las que la finalización o ruptura de un acontecimiento, marca el inicio de otro, pero en esta hablamos de una espiral como se explicara en el apartado correspondiente .

En el capítulo 3 Dialogando los puntos de vista de los actores: otra forma de tejer el conocimiento a partir de la experiencia, se procura llegar a la experiencia de cada uno de los actores preguntando sobre nociones, aciertos, desaciertos, conflictos y oportunidades que se dieron durante el proyecto. Con base a la información brindada el proceso decanta en el tejido de las reflexiones que se encuentran o se distancian para celebrar la emergencia de aprendizajes y/o aportes al conocimiento ya existentes en educación, comunicación, escuela y actores educativos.

El entramado denso y complejo de las múltiples versiones que emergen de los actores se pone en Dialogo-confrontación y negociación en el capítulo 4, en este se establece el análisis e interpretación del proceso de sistematización a partir de la triangulación y contrastación de la información. Dicho ejercicio se divide en tres momentos que a saber corresponden a los acuerdos, logros y transformaciones del proyecto durante la experiencia.

Finalmente en el apartado de la conclusiones encontramos los principales aprendizajes de la experiencia

Planteamiento del problema

Para comprender la importancia de una sistematización, es imprescindible conocer que se quiere sistematizar, siendo la red de radios escolares del Sumapaz (de ahora en adelante RRES) un proyecto que retoma la visión de educación que plantea superar la escuela y hace un ejercicio reflexivo sobre el papel de los docentes, en la creación de un nuevo proyecto de sociedad, reconociendo que debemos partir del contexto, los sujetos que lo conforman, jóvenes para este caso y crear nuevas alternativas y formas de relacionarnos, a partir de la creación de un proyecto de edu-comunicación

El reto aparentemente complejo, inicia con la creación de procesos de comunicación en la escuela, específicamente radio escolar con un enfoque comunitario, lo que nos implicaba intentar conciliar los preceptos de la comunicación comunitaria, con una formación desde la educación popular y la escuela. Ante esta dimensión decidimos articularla a la propuesta de inédito viable aporte del maestro Freire quien nos lo plantea como un desafío ante la desesperanza de nuestros tiempos, al crear un motor de esperanza un futuro posible a partir de la deconstrucción crítica del presente. “no hay lugar tal, pero puede haberlo” (1993), siendo ese lugar, una red de radios escolares que permita la participación y diálogo entre estudiantes, con la sociedad y una transformación del papel de los jóvenes, en la misma.

Del mismo modo tenemos la noción de participación, tanto de la comunidad, de los y las docentes como en los estudiantes en general, siendo para este último actor, necesario superar una visión algo simplificada del ejercicio de gobierno escolar, que si bien pudo ser un intento importante, en la actualidad en la mayoría de los casos queda sumado a un simulacro de

cogobierno, donde se le da la palabra al estudiante, más no se impulsa su capacidad de actuación y decisión, del mismo modo “se mantiene el sello de la representación y no de la participación” (Valderrama, 2007, p. 22).

Y finalmente como eje articulador la comunicación que entendemos desde Kaplún como una relación dialógica; emisor receptor (emirec), que en la escuela en infinidad de ocasiones no corresponde con este ideal, si no es de carácter unidireccional, bien sea desde el depositar conocimiento o la repetición por parte del receptor (1998).

Del mismo modo esta comunicación juega un papel transversal en la educación ya que retomando el mismo autor existe una estrecha relación; debido a que en el caso de la comunicación educativa “estamos siempre buscando, de una y otra manera, un resultado formativo. Decimos que producimos nuestros mensajes «para que los destinatarios tomen conciencia de su realidad», o «para suscitar una reflexión», o «para generar una discusión» (Kaplún, 2002, p. 15).

Este ejercicio comunicativo dialógico se encuentra con la postura de las pedagogías críticas, donde el papel de los docentes es “generar procesos con los estudiantes y desarrollar aptitudes, conocimiento y sensibilidad crítica para poder pensar dialécticamente y crear ejercicios de reflexión propia y no reproducción de información” (Giroux, 1990, p.115).

En relación directa con nuestro enfoque de comunicación popular entendido como estrategias donde lo fundamental es la participación y gestión directa de la población, donde la dinámica social abre espacios para el intercambio “simbólico y más igualitario y donde la expresión de los sectores populares busca ser reconocida y validada por los otros en un “juego democrático” entre las diversas instancias de la sociedad civil, la industria de los medios y el Estado” (Montoya, & Nadalich, 2007, p. 68).

Con estos componentes se inició un proceso investigativo que durante sus tres años de

desarrollo, tuvo lugar en distintos escenarios como: colegios municipales de carácter público y privado, en zonas rurales y urbanas; ONG's caso gusta guchipas de Pasca; el colectivo juvenil tejiendo Cabrera Joven; y la empresa radiodifusora de tipo comercial, Emisora Nueva Época con radiofrecuencia de amplitud modulada.

La sistematización, resulta la mejor herramienta para poder reflexionar los aprendizajes, lesiones y aportes a diferentes debates de la pedagógica, de la educación popular y de la comunicación, que pueden surgir desde esta experiencia.

Objetivos

Objetivo general

Sistematizar el proyecto red de radios escolares del Sumapaz, ejecutado en Fusagasugá y algunos municipios del Sumapaz, desde el año 2013 hasta el año 2015.

Objetivos específicos

- Reconstruir la memoria histórica del proyecto red de radios escolares del Sumapaz, y sus diferentes fases entre los años 2013 y 2015.
- Identificar los puntos de vista de los actores del proyecto, específicamente equipo ejecutor, participantes y agentes externos, de acuerdo a sus percepciones y valoraciones del proyecto Red de Radios Escolares del Sumapaz.
- Evidenciar los aprendizajes principales del proyecto red de radios escolares del Sumapaz, y sus aportes al campo educativo y comunicativo.

Posicionamiento investigativo

Hablar de lo metodológico, desde las perspectivas como la IAP, la EP, la comunicación

comunitaria, y la misma sistematización nos implican realizar un posicionamiento investigativo, el cual es imprescindible para poder comprender que estos enfoques hacen parte de los paradigmas latinoamericanos o emergentes. La anterior salvedad es importante ya que consideramos una equivocación hablar de estas propuestas como meros instrumentos, vaciándolas de su carácter ético- político, unido al rescate de la concepción misma de praxis entendida como la articulación teoría-práctica, siendo necesario definir el camino investigativo en términos de nuestros intereses como investigadores, y perspectiva de comprensión de los hechos sociales.

Comenzaremos con la sistematización de experiencias, si separamos la experiencia del proceso sistematizador, la sistematización se comprendería como la simple acción de organizar algo según un sistema, con clasificaciones, categorías y procesos diferenciados (2001).

Sin embargo para nuestro caso, la sistematización de experiencias por así decirlo, puede comprenderse con el refrán “dime con quién andas y te diré quién eres” pues el camino que ésta ha andado es el de la episteme del pensamiento latinoamericano con perspectivas como la ciencia popular y la Investigación Acción Participativa de Orlando Fals Borda; la Educación Popular de Paulo Freire; la Teología de la Liberación de Gustavo Gutiérrez y Leonardo Boff; la Teoría de la dependencia de Theotonio Dos Santos; la Comunicación popular de Mario Kaplun; entre otros modelos de pensamiento que nacen de propuestas políticas como la revolución Cubana y los movimientos de Liberación Nacional en América Latina. Y hacen parte de lo que ahora se expone como los paradigmas emancipatorios con metodologías participativas que plantean otra referencia para comprender el mundo fuera de la lógica occidental fundada en el pensamiento cartesiano y considerando la importancia de comprender y transformar la realidad.

Para seguir profundizando, en la expresión de con quien anda, la sistematización de experiencias, resulta preciso fijar el punto de partida con la definición del paradigma, para desde

allí, reconocer cuál es el enfoque, instrumentos, técnicas y características de la metodología de investigación, pues, de acuerdo con estos principios se discute la legitimidad de dichos enfoques como otra forma de producir saber y conocimiento desde la práctica.

Comenzando con el paradigma, Enrique Dussel filósofo y precursor de la filosofía de la liberación, plantea en su texto, *El programa científico de investigación de Karl Marx (ciencia funcional y crítica)*, que existen tres criterios para producir el conocimiento científico, de estos tres, opta por el tercer criterio de “las ciencias sociales críticas”; el cual ha sido puesto en duda por los científicos naturales y sociales al creer que la crítica no hace parte de la ciencia, pero “¿la criticidad se opone a la científicidad?” (Dussel, 1998, p. 1).

Concentraremos nuestro interés en el segundo y tercer criterio, el segundo se relaciona con las ciencias humanas o sociales caracterizadas por fines interpretativos, haciendo uso de la comprensión a partir de posturas observacionales que intentan explicar las acciones intersubjetivas de los seres humanos (Dussel, 1998,).

Si bien este segundo criterio es tendiente a superar la visión clásica del conocimiento científico, los intereses intersubjetivos del investigador condicionan de manera directa sobre su comprensión de la realidad y su forma de explicarla, olvidando muchas veces que la práctica es entendida como el conjunto de acciones mediante la cual se transforma físicamente el mundo (Mejía, 2007, p. 4).

Mientras que el tercer criterio de las ciencias sociales funcionales o críticas, nombrado por Dussel y desarrollado en la primera escuela de Frankfurt, es aquella que va más allá de una comprensión y explicación del mundo, buscando transformar y superar la negativa material, en otras palabras, es la capacidad que tiene el investigador de ponerse de parte de, tanto en las

acciones como en la teoría, junto a la víctima, sirviendo a esta a través de su programa de investigación científico crítico (Dussel, 1998).

Dicho lo anterior, es allí en el tercer criterio epistemológico del conocimiento social-crítico donde yace la propuesta de sistematización de experiencias, al presentarse como “una propuesta de investigación y producción de saber y conocimiento desde la práctica” (Mejía, 2007, p. 2). Centrada en el saber contextual, donde se originan diversas acciones motivadas por la transformación social y la liberación.

Las prácticas por las que se preocupa la sistematización experiencias tienen un sentido orientador ético-político; ético, al reconocer aquellas experiencias, saberes y epistemes que “no se hacen afines al proyecto de universalización de Occidente y a esos otros sujetos que producen ese otro conocimiento no encauzado bajo las formas de la episteme del conocimiento científico” (Mejía, 2007, p. 3). Y político, por la capacidad de acción en “expresiones como la investigación-acción-participativa, la educación popular, la teología de la liberación, (...) que existe y es producido por grupos que han sido colonizados y negados en su saber produciendo un fenómeno de subalternidad en el pensamiento” (Mejía, 2007, p. 2).

Ahora bien, no se trata solamente de las prácticas subalternas, sino en general de la práctica que encarna las formas minoritarias del conocimiento a causa de la prevalencia del método científico como única forma de producir el conocimiento, de modo que “hay profesiones que se encargan de la intervención y no de la producción (...) al punto en que el concepto de acción se ve como antónimo de la reflexión y el análisis” (Mejía, 2007, p. 5). Por ello rescatar la práctica como fuente de conocimiento resulta en sí, un posicionamiento por el “Otro”, en este caso el otro conocimiento que se produce en las propuestas de educación y comunicación popular en el sur latinoamericano.

Es por lo anterior que el proyecto Red de Radios Escolares del Sumapaz retoma la concepción de comunicación-educación según el modelo propuesto por Mario Kaplún, donde se asume a la educación como un proceso permanente, multidireccional en donde todos se comunican, enseñan y aprenden, basados en la acción-reflexión-acción que se hace desde su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, superando la estructura clásica que distingue a quien enseña de quien aprende (Kaplun, 2002).

Este modelo de comunicación tampoco se construye solo, sus bases se funden entre las raíces de otra de las epistemes del sur de América Latina, ella es, la Educación Popular (de ahora en adelante EP). Ella inicia con la pedagogía del oprimido, la cual de-construye la estructura inflexible de la educación según Occidente y sienta las bases para un enfoque transformador y emancipatorio que, como diría Dussel, se decide a servir a las víctimas a través de la educación liberadora.

Desde su origen hasta la actualidad la EP ha sido cómplice de múltiples procesos con prácticas y poblaciones diversas: Alfabetización de adultos; programas de participación ciudadana; formación sindicalista; constitución de redes en América Latina y el Caribe de mujeres, indígenas, afros, jóvenes y campesinos; Cruzadas de alfabetización, entre otras prácticas que nuevamente traen el horizonte de las epistemes latinoamericanas, en donde se ubica la EP como un paradigma emancipador, como lo comenta Alfonso Torres es: “una dimensión gnoseológica (interpretaciones de la realidad), una dimensión política y ética (posicionamiento frente a dicha realidad) y una dimensión práctica: dicha concepción-opción orienta las acciones individuales y colectivas” (2009 p. 20).

Entendiendo entonces que la EP representa una opción ética y política que no se reduce a sus interpretaciones de la realidad social (Torres, 2009, p. 19). Se define como aquella “práctica

de descolonización cultural o desalienación política (...) que se desarrolla en diferentes espacios sociales y pretende ser dialógica en la interculturalidad, situada, transformadora y subversiva, y comprometida ética y políticamente con los pobres y los oprimidos” (Cendales, Mejía y Muñoz, 2013, p. 73). Esta es tomada como referente para realizar los procesos de formación en producción radial y para orientar las reflexiones pedagógicas que en las prácticas emergen.

Así mismo por sistematización de experiencias se retoma la definición de Lola Cendales, entendiéndose por esta como una de tantas formas de investigación cualitativa que privilegia los saberes y perspectivas de los participantes, para desde allí realizar una reconstrucción, interpretación y análisis crítico de la experiencia, resaltando así los sentidos subyacentes de la práctica, los relatos y anécdotas. De manera que la sistematización de experiencias potencializa el reconocimiento, dialogo e interlocución entre los actores y fortalece las capacidades conceptuales, metodológicas y organizativas de las personas y las organizaciones e instituciones involucradas (Mariño, 2011).

Metodología

Teniendo claro cuál es la perspectiva que orienta el proceso de sistematización de experiencias, ahora se presentaran las técnicas e instrumentos que fueron implementados para lograr los objetivos de esta investigación. Cuando se hace referencia a un paradigma interpretativo o crítico es lógico pensar que el método, las técnicas e instrumentos serán correspondientes a un enfoque cualitativo, sin embargo, en la investigación social no necesariamente existe una relación unívoca entre paradigma y método (Torres, 1997).

Para el primer objetivo, *la reconstrucción colectiva histórica de la memoria del proyecto Red de Radios Escolares del Sumapaz*, se retoman algunos aspectos propios de la metodología en

investigación social conocida como la recuperación colectiva de la historia y la memoria (RCHM), la cual ha servido en América Latina para “empoderar a estos actores sociales, afirmando su identidad, fortaleciendo su pensamiento crítico y dotándolos de herramientas para comprender y transformar su realidad” (Becerra, A. J., Penagos, R. Á., & Carrillo, A. T. 2004, p. 16).

De este modo la RCHM nos aporta desde el establecimiento de fuentes para la reconstrucción de hechos y procesos ayudando a la clasificación de fuentes tanto escritas, como visuales y sonoras para la realización de talleres como: el paseo del recuerdo, las tertulias o el escuchar audios del proyecto de radio que sirvieron como dispositivos para la activación de recuerdos y la memoria (Torres, 2016).

Como ya lo dijimos desde la perspectiva de sistematización que elegimos la reconstrucción histórica del proceso se alimenta de otros elementos como: la revisión documental del archivo propio del proceso, compuesto por: actas, comunicaciones, proyectos para las instituciones, planeaciones entre, otros documentos históricos de la RRES.

Del mismo modo clasificamos en tres grupos a los actores que participaron en la experiencia: el primero denominado como grupo ejecutor conformado por estudiantes de distintos semestres y docentes de la universidad de Cundinamarca; el segundo es el grupo participante, en el que se ubican los estudiantes de colegios y jóvenes en general que hicieron parte del proceso de formación en producción radial o que se articularon al proyecto RRES y al programa juvenil EL DESPARCHE; y finalmente el grupo de agentes externos, el cual es conformado por las instituciones, organizaciones o individuos que si bien no se involucraron de forma directa en el proyecto, lo conocieron y estuvieron cerca de él como facilitadores o veedores en el caso de los colegios. Esta forma de organizar la información permite contrastar las diferentes aristas y entender la emergencia de los aprendizajes y aportes a la educación y comunicación específicamente.

Para el segundo objetivo y el trabajo con los equipos, comenzamos la recolección de la información con el grupo ejecutor y grupo participante, con quienes se realizaron entrevistas individuales y colectivas, las cuales permitieron evidenciar las interacciones sociales entre los actores, gracias a la que va a generarse una comunicación de significados, en donde cada actor se permite explicar su particular visión de la experiencia (Ibíd. 1999, p. 171). Estas entrevistas son principalmente no estructuradas de manera que los actores lograron expresar con fluidez y tranquilidad sus recuerdos sobre la experiencia vivida.

Del mismo modo fue necesario implementar técnicas con categorías de análisis previamente diseñadas como lo fue en el caso del cuestionario aplicado al grupo de agentes externos. Es preciso recordar que, si bien los cuestionarios son regularmente asociados a las metodologías cuantitativas, en tanto “suelen diseñarse y analizarse sin contar con otras perspectivas que aquella que refleja el punto de vista del investigador (...) el cuestionario como técnica en la recogida de datos puede prestar un importante servicio en la investigación cualitativa” (García, Gil y Rodríguez, 1999, p. 185). En este caso el cuestionario sirvió como una técnica exploratoria que fue complementada con las entrevistas semiestructuradas.

Finalmente, para *evidenciar los aprendizajes principales del proyecto red de radios escolares del Sumapaz, con sus aportes al escenario educativo y comunicativo*, se realizó un proceso de triangulación y análisis documental. En estos dos momentos la información recogida es sometida a unos pasos para su interpretación; 1. Selección de datos contenidos en la categoría; 2. Descripción; 3. Relaciones entre variables; 4. Posibles explicaciones y; 5. Conceptualización general (Ibíd.1995).

A continuación se presenta una tabla para facilitar la comprensión de la información brindada por los actores:

	Actores del proceso de investigación		
	Equipo ejecutor	Equipo participante	Equipo externo
Quienes lo conforman	Estudiantes universitarios y Docentes universitarios	Estudiantes de colegios: IE MHCV, Femenino-TAV, Lozano, María Auxiliadora, Adolfo León Gómez de Pasca y Ricaurte.	Instituciones educativas, ONG Gusta Guchipas de Pasca, Emisora Nueva Época.
Técnicas	Taller de activación de la memoria y entrevistas semi-estructuradas. Línea del tiempo	Taller de activación de memoria, cuestionarios y entrevistas semi-estructuradas. Línea del tiempo	Cuestionarios y entrevistas semi-estructuradas.
Estrategias	Servicio Social Alternativo Radial, Res Radios Escolares del Sumapaz, Proyecto Pedagógico de Aula Radial, Jornada Extendida Complementaria Radial, El DESPARCHE.		

Tabla 1. Actores del proceso de investigación.

En resumen la sistematización de experiencias resulta una metodología pertinente para esta experiencia que se emarca en las practicas de educación popular, entanto potencializa el dialogo entre los actores y cualifica las prácticas, generando transformaciones y cambios en ella. Sabiendo que la sistematización de experiencias según Mejía es una forma de investigación que explicita la práctica, como un nudo de relaciones donde la experiencia está ligada a una interacción y negociación y ayuda a comprender la experiencia particular en un marco global (2007, p 16).

Capítulo 1: Un viejo debate para no perder la costumbre: pedagogía, reproducción de conocimiento/producción de conocimiento, e investigación

“Pero a pesar de esa existencia instrumental de la pedagogía en nuestra sociedad hay que empezar a arriesgarse, en la investigación y en este largo proceso de diálogo, a una conceptualización aproximada de pedagogía” (Garcés, 1999, p, 11).

La anterior cita nos permite emprender la búsqueda a partir del debate entre pedagogía e investigación, entre docente investigador y docente tecnocrático, entre reproducción del conocimiento y producción de saber. Si bien se ha escrito bastante al respecto, tanto a nivel local como internacional, resulta necesario abordar esta cuestión, y posicionarse en ella, con el fin de exponer la fundamentación de la sistematización de experiencias como una alternativa práctica, teórica y crítica, en la apuesta por generar producción de saber en el campo educativo y desde la práctica.

Pero ¿Qué implica reconocer la sistematización de experiencias como una alternativa en la producción de saber? Lo primero es advertir que abordar la amplitud de este tema en disputa desde las diferentes escuelas del pensamiento pedagógico haría demasiado denso y largo su abordaje, por lo que es casi una obligación enfatizar sobre algunos puntos, más que en otros. De ahí que se ha privilegiado América Latina y Colombia como eje de referencia para poder situar y comprender contextualmente, la producción académica, los avances, reflexiones y tensiones de la relación teoría-práctica a la luz de nuestra realidad social y cultural. Esto no significa que se dejen por fuera los aportes, desde sus orígenes y desarrollos, a los países anglosajones y/o europeos, sino que por el contrario muchos se retoman como las bases metodológicas que dan forma y sentido al debate frente a la producción de conocimiento en la acción.

La primera idea controversial de este tema es el rol y subjetividad del profesor como agente reproductor. Durante muchos años los profesores han servido a la educación formal como operarios de fábricas planeando, organizando y ejecutando currículos previamente diseñados por los científicos de la educación (sociólogos, psicólogos, administradores, etc.), de tal suerte que se “ubica a la pedagogía y la didáctica como disciplinas aplicadas que deben esperar los avances de

otras ciencias de la educación para poder explicar sus resultados, colocando así a la pedagogía y la didáctica en un papel pasivo” (Zuluaga *et al*, 2003, p. 27).

Dicho lo anterior el siguiente capítulo ofrece un acercamiento breve con dos puntos claves: el primero, sobre los fines designados a la pedagogía por las ciencias de la educación, esto es, reconocer los orígenes del carácter instrumental y tecnocrático de la pedagogía; y el segundo, sobre las consecuencias de esta instrumentación en el desarrollo de la pedagogía y la producción de saber a partir de la práctica.

Y finalmente, se presenta la sistematización de experiencias como una de tantas metodologías de investigación cualitativa que rescata la práctica y la experiencia como elementos fundamentales en la producción de saber desde la pedagogía y la educación, al mismo tiempo que posiciona a los profesores como sujetos reflexivos, que comprenden y transforman sus prácticas. Esta perspectiva y metodología se elige por cuanto la naturaleza y sentido de la misma es generar conocimiento social a partir de las acciones cotidianas, el saber común y el dialogo entre los actores que participan en proyectos sociales, procesos de educación y trabajo comunitario, lo que significa que el carácter de producción de conocimiento es de tipo participativo y con fines de transformación social.

Positivismo y Escuela: Educación moderna para una sociedad industrial

“En el lenguaje grato a los educadores de hoy, diríamos que en las comunidades primitivas la enseñanza era para la vida por medio de la vida: para aprender a manejar el arco, el niño cazaba; para aprender a guiar una piragua, navegaba. Los niños se educaban participando en las funciones de la colectividad.” (Ponce, 1993, p.12).

La anterior cita de Aníbal Ponce que describe la forma en como las comunidades primitivas aprendían y conocían el mundo, sirve para reflexionar sobre la importancia de la condición política, ética y humana implícita en los fines de la educación. Sin embargo, si analizamos el tipo de educación que nos brindó la escuela moderna y los objetivos que perseguía, daremos cuenta de que no existe un concepto unívoco de educación, por el contrario, existen tantas formas como tipos de sociedades, culturas y proyectos de vida, lo que hace necesario delimitar este concepto brindado una definición. De acuerdo con Ricardo Lucio (1994):

“El hombre es un ser en continuo crecimiento. Crecer significa muchas cosas: evolucionar, desarrollarse, adaptarse, asimilar, recibir, integrarse, apropiarse, crear, construir (...) Educación, en sentido amplio, es el proceso por el cual la sociedad facilita, de una manera intencional o implícita, este crecimiento en sus miembros. Por tanto, la educación es ante todo una práctica social, que responde a, o lleva implícita, una determinada visión del hombre (de lo que ha llamado su “crecer”)” (p. 41).

Es por esto que las sociedades industriales desarrollaron toda una serie de dispositivos destinados a moldear los cuerpos y las subjetividades del hombre moderno, en las que se dispuso de una serie de técnicas disciplinarias, rigurosamente aplicadas en las diversas instituciones de encierro como las escuelas, fábricas, hospitales, prisiones, cuarteles, asilos, (Sibilia, 2005) responsables de llevar a cabo dicho propósito, de lo que habían denominado crecer.

Si antes de ese momento histórico las escuelas no existían es porque su función no era necesaria en ese tipo de sociedad y, por tanto, no habría tenido sentido invertir tantos esfuerzos en concebirlas y mantenerlas. Tampoco “había necesidad de adiestrar a los cuerpos pre-modernos para que fueran capaces de trabajar en fábricas, por ejemplo, sintonizando sus gestos y ritmos en la frecuencia

mecánica de sus líneas de montaje, sus cronómetros y sus diversos automatismos” (Sibilia, 2010, p.3).

En consecuencia, la escuela se encarga de la educación y se forma como la principal fuente de control y disciplinamiento, cuyo objeto era instruir y formar en la cultura y los valores de la emergente sociedad industrial. De donde se infiere que el vínculo escuela-sociedad está determinado por los intereses político-económicos de una sociedad en particular y en un momento histórico específico, que se da para disputar nociones como el tipo de sujeto, de sociedad y de educación.

Ciencias de la Educación y Pedagogía: conocimiento vs reproducción

Situados en el contexto en el que emerge la escuela y la educación moderna, podemos entrar en materia a la discusión entre producción de conocimiento y reproducción de conocimiento, en el que tiene lugar la pedagogía; con la imagen de disciplina práctica o instrumental en función de las ciencias de la educación. De acuerdo con Zuluaga, Echeverri, Martínez, Quinceno, Sáenz y Álvarez (2003):

“El modelo de cientificidad adoptado por las ciencias de la educación está basado en la concepción de las ciencias que piensan el desarrollo del conocimiento desde el método de observación, experimentación y cuantificación. En suma, estas ciencias buscaron dar a la educación el carácter de ciencia experimental, cuyo propósito es el estudio del fenómeno social llamado educación, que hiciera posible, entre otros propósitos, su control y planeación.” (p. 22).

Así mismo, Donald Schön plantea que el modelo de cientificidad se basa en la idea de una epistemología dominante de la práctica cuya lógica reside en la racionalidad técnica. “La

racionalidad técnica es la epistemología positivista de la práctica” (Schön, 1998, p. 39-40). Dicha epistemología supone una separación de la teoría y la práctica, en cuanto plantea que el éxito de la racionalidad práctica está en que se distingue entre profesiones principales, es decir las que producen el conocimiento, y las secundarias que aplican en la práctica lo que han hecho las anteriores (Schön, 1998).

Basados en este planteamiento de profesiones principales y secundarias, las ciencias de la educación irrumpen en la escuela para posicionarse con el status de rigurosidad científica promulgado por el positivismo, dejando en el momento de su constitución una disciplinas practicas que fueron, entre otras, las siguientes: “pedagogía, didáctica, filosofía de la educación, psicología de la educación, administración educativa, teorías de la programación, planeación educativa, etc.” (Zuluaga, et al, 2003, p. 22).

Es en razón de lo anterior, que se produce la fragmentación del campo educativo y el desplazamiento de la pedagogía hacia la práctica instrumental, en donde las ciencias de la educación se distribuyeron la escuela como un laboratorio social para poner en marcha las macro-teorías: teoría sociológica de la acción (Emilio Durkheim); teoría del capital humano (Gary Becker); teoría del aprendizaje (Piaget); teoría de la burocracia (Max Weber), etc.

Al respecto conviene decir que se denomina “instrumentación de la pedagogía, a la reducción de la enseñanza a procedimientos operativos que conducen al aprendizaje. La pedagogía y la didáctica aplican conceptos operativos cuya fundamentación y explicación no se realiza en ellas, sino en las ciencias de la educación” (Zuluaga, et al, 2003, p. 27).

Por fortuna, y contrario a lo que plantearon las ciencias de la educación, han surgido educadores preocupados por superar la condición instrumental de la pedagogía, tanto para

recuperar la naturaleza cultural y política emancipadora que se halla implícita en el ejercicio de la enseñanza, como para conducir las reflexiones pedagógicas hacia el horizonte de la interdisciplinariedad y la dialéctica de la educación; esta puede entenderse como la capacidad y el status que tiene la pedagogía para dialogar con las ciencias de la educación en pro de generar saberes y conocimientos a partir de la práctica.

Así uno de los principales propósitos de esta corriente es posicionar a la pedagogía como un campo de saber en disputa, en el cual, el profesor, sus acciones y saberes son determinantes para establecer una concepción diferente a la ya mencionada. Conforme a esto Mario Osorio (1994) plantea que:

“La pedagogía comienza cuando el educador percibe que no puede limitarse al descubrimiento de hechos y a la aplicación de teorías, sino que le toca percibir los eventos de la experiencia y las exigencias teóricas en cada situación concreta, determinada, de modo que, mediante el discurso colectivo comprometido, pueda llevar a cabo sus tareas, con conocimiento de causa y autonomía de movimientos” (p. 36).

Por otro lado Alberto Martínez Boom y Olga Lucía Zuluaga proponen la re-conceptualización de la pedagogía a partir del establecimiento de un objeto de estudio propio. Para ellos este objeto es la enseñanza, la cual adquiere un doble significado, primero como concepto, luego como acción: retomando su significado en la práctica es decir como acción, “el campo aplicado, no debe comprender solo conceptos operativos. La experimentación debe convertir los conceptos operativos en nuevos frentes de reflexión para articular la relación entre la teoría y la práctica” (Zuluaga, 2003, p. 29).

Este conflicto que separa la teoría de la práctica en el campo educativo tiene origen en la

concepción de la investigación, para algunos profesores, los investigadores son quienes “ocupan un lugar de privilegio dentro de la jerarquía científica, porque a la postre la producción de conocimiento posee status social y científico muy superior al simple acto de reproducir o enseñar los productos de este conocimiento” (Cerde, 2007, p. 24). En esta concepción el docente se asume como un sujeto pasivo que reproduce los contenidos y metodologías que se orientan desde las ciencias de la educación, ignorando sus saberes y las reflexiones que puede realizar sobre sus prácticas.

Lo anterior conduce a un replanteamiento de lo que se entiende como investigación, aunque haya tantos tipos de investigación como problemas a ser resueltos, con intereses y necesidades particulares, la noción de investigación se mantiene íntimamente ligada al método científico positivista. De acuerdo con los aportes de Hugo Cerda la investigación puede verse a partir de dos dimensiones: la primera como aquella actividad esencial del ser humano que le permite plantearse problemas, establecer objetos de estudio, comprenderlos explicarlos reflexionarlos y generar enseñanzas a partir de sus aprendizajes; y la segunda dimensión como una perspectiva técnica que establece un método con instrumentos y caminos ayudan a recorrer el camino hacia la producción de nuevos conocimientos (Cerde, 2007).

Kemmis educador e investigador, propuso una investigación-educativa política y transformadora sustentada en la teoría social crítica, desarrollada por la escuela de Frankfurt, a quienes los unía “la creencia de que la influencia enorme del positivismo ha resultado en un amplio crecimiento de la racionalidad instrumental y en la tendencia a ver todos los problemas prácticos como asuntos técnicos” (Kemmis, 1990, p. 158).

Con este argumento Kemmis propone analizar tres elementos de la ciencia positivista, que serán la clave para hacer una ciencia educativa crítica y una investigación en educación crítica,

estos son: “el enfoque que vislumbra a la educación tan solo como un medio técnico (...) formas de investigación que tratan de <<objetiva>> a la realidad social de la educación (...) formas de investigación educativa que dicen ser neutrales valorativamente” (Kemmis, 1990. p. 162-163).

Para eliminar estas tres dimensiones Kemmis plantea la Investigación-Acción-Participativa que parte como su nombre lo indica, de las acciones que realiza el profesor, con el fin de reflexionar y transformar las practicas. Esto pone de relieve dos factores claves que contribuyen en la reconceptualización de la investigación en educación y la producción de conocimiento; por un lado, el carácter participativo y por el otro la práctica o acción como fuente de producción de saber.

Este concepto conduce al reconocimiento de otro elemento importante, la categoría de “la reflexión en la acción”, la cual se toma de los planteamientos de Donald Schön; Filósofo y educador estadounidense, formado en la universidad de Yale, Sorbona y Harvard, con importantes aportes en la formación de profesionales y la educación superior. Según Schön, el docente es un profesional práctico, que ha tenido que aprender a sortear los problemas de la práctica con el conocimiento teórico que le brindan las ciencias. Conocimiento que se encuentra en la mayoría de las veces, descontextualizado con la realidad práctica.

La racionalidad técnica que antes planteaba al profesional abastecerse de un gran acumulado de teorías y técnicas con el fin de dar solución a los problemas, se encuentra confrontada por la reflexión desde la acción que, plantea la importancia de reconocer los saberes implícitos en las acciones para dar solución a los problemas de la práctica, “cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría y la técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría de un caso único” (Schön, 1998, p. 72).

Sistematización de experiencias una propuesta de investigación: desde la acción, hacia la producción del saber y la transformación de nuestras prácticas.

Teniendo en cuenta el trasegar histórico de la investigación en educación y la producción de conocimiento desde la pedagogía, este trabajo presenta la propuesta de la sistematización de experiencias como una alternativa investigativa que busca superar los cuestionamientos del modelo hipotético-deductivo e interpretativo. Lo que implica presentar esta metodología haciendo un balance de sus aportes, según la experiencia latinoamericana, y de acuerdo a las epistemes socio-críticas.

El siglo XX propio en sus especificidades para la historia, y para América Latina, al ser un momento de lucha, resistencia y esperanza con mayor fulgor. “Tomemos como punto de referencia el hecho de que, en 1959, la revolución cubana abre un nuevo periodo histórico en nuestra América, demostrando que era posible romper el esquema de dominación colonial que caracteriza a nuestros países desde la conquista” (Jara, 2006, p. 4)

Así mismo se ubican los triunfos populares como el caso “constitucionalista en república dominicana en 1965, el triunfo de la unidad popular en Chile 1970, movimientos guerrilleros en varios países tales como Venezuela, Colombia, Perú, Bolivia, República Dominicana y Guatemala. Por otro lado, el ascenso de los Estados Unidos” (Víctor Bonilla, 1972, p. 8). Quien rápidamente se posicionó como potencia expansionista con intención de dominar hegemónicamente en todos los rincones del mundo, pero con especial predilección en América Latina y el Caribe.

En poco tiempo y como consecuencia de ello, el mundo académico fue reestructurado según las nuevas necesidades de la administración y mantenimiento del imperio. “Las universidades (...) experimentaron un rápido proceso de modernización gracias al respaldo

financiero y político de las grandes corporaciones y de las agencias gubernamentales” (V́ctor Bonilla, 1972, p. 10). Incrementando así la avanzada imperialista desde los distintos flancos ideológicos, en este caso, desde el estudio de las sociedades del tercer mundo con el fin de destruir las iniciativas anti-imperialistas principalmente ubicadas en África, Asia y América Latina. “Esto explica por qué, en las últimas décadas, los estudios de historia, sociología, antropología y economía y los departamentos de estudios latinoamericanos, africanos y asiáticos se incrementaron notablemente” (V́ctor Bonilla, 1972, p. 11).

De la mano de estos avances investigativos, en el tercer mundo, se generó un auge y el florecimiento de múltiples facultades de ciencias sociales, apoyadas y financiadas por las mismas corporaciones y organizaciones internacionales que tenían como propósito formar a las futuras clases gobernantes para preservar el orden hegemónico del imperio norte americano. Pero contrario a los resultados esperados por las corporaciones y agentes gubernamentales, “en esos mismos centros se formaron muchas veces profesores y alumnos que, al tomar conciencia del papel de las ciencias sociales, se pusieron al servicio de los verdaderos intereses nacionales y populares” (V́ctor Bonilla, 1972, p. 15).

En este momento de disputas ideológicas en el que se ve inmerso el mundo académico, el pensamiento latinoamericano y específicamente las universidades, “toman como punto de referencia la ciencia marxista, que ofrece un marco teórico y metodológico alternativo para el estudio y transformación de la sociedad” (V́ctor Bonilla, 1972, p. 15). Lo que dio como resultado la emergencia de nuevos métodos, paradigmas y teorías sustentados en la realidad social latinoamericana.

“A la luz de estas discusiones y planteamientos críticos, se gestan caminos y lecturas alternativas como las de José Carlos Mariátegui, quien planteo un socialismo indoamericano, la teoría de la dependencia (faletto), la educación popular (Freire), la teología de la liberación (Gutiérrez), el teatro del oprimido (grupo El Galpón, Boas), la comunicación popular (Kaplún), la investigación-acción participativa (Fals Borda), la colonialidad del saber y el conocimiento (Quijano), Psicología social (Martín-Baró), Filosofía (Dussel), Ética (Boff), el desarrollo a escala humana (Max-Neef), y muchos otros. (Mejía, 2007, p. 1).

Allí en la producción del pensamiento latinoamericano, aparece en medio la sistematización de experiencias como una metodología que acompaña esta producción desde la acción, reflexionando críticamente los saberes que se ejecutan en las prácticas sociales, educativas y de transformación social, orientadas por las organizaciones populares, movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales, como un modo de interpretar, organizar y teorizar localmente.

Educación Popular y Sistematización de Experiencias: El dúo dinámico en la producción del saber.

Si bien el contexto teórico de América Latina se veía confrontado por la inmensa producción en investigación, educación y trabajo social influenciado por el enfoque estadounidense, “en este marco y vinculadas a estas dinámicas de cuestionamiento y proposición alternativa, surgen las primeras referencias a la “sistematización” (...) relacionados con la profesionalización del trabajo social bajo influencia norteamericana, la cual pregonaba el metodologismo escéptico” (Jara, 2006, p. 4) refiriendo a esta un accionar limitado, centrado en la clasificación y recuperación de los saberes de la profesión para otorgarle un carácter más científico, más técnico.

En contrapartida a esta definición tan descuidada y desprestigiante hacia el saber que tiene implícita la práctica, en la década de los 70's se da el proceso de re conceptualización del trabajo social que como lo definen las autoras Leticia Cáceres y María Rosario Ayllón, tomado del artículo de Oscar Jara Holliday, “se atribuye a la sistematización la misión de recuperar y reflexionar sobre las experiencias como fuente de conocimiento de lo social para la transformación de la realidad” (Jara, 2006, p. 5).

La metodología de investigación basada en las prácticas y experiencias apareció con tal fuerza que no tardó mucho en ser introducida en los procesos de educación popular, cuyas prácticas se hacían cada vez más comunes en la tarea por la liberación y emancipación de las gentes populares. La noción de educación popular que antes se asociaba con la idea de la educación pública, fue transformada en los años 60's en Brasil “con las experiencias del Movimiento de Educación de Base y los Centro Populares de Cultura, desde cuya práctica y propuesta Paulo Freire formula una filosofía educativa que plantea una renovadora forma de establecer las relaciones ser humano-sociedad-cultura y educación” (Jara, 2006, p. 7).

Como resultado de esta nueva concepción educativa, asociada a la pedagogía de la liberación, el auge de las prácticas de educación popular llega con fuerza a los años 80's dándose una réplica a nivel latinoamericano. La multiplicación exacerbada de prácticas en educación popular exige a los y las educadoras populares empezar a debatir, reflexionar y conceptualizar sobre las mismas. “En ese marco estas investigaciones, análisis y polémicas se realizan en dos ámbitos: el de la investigación en educación de adultos y el de la práctica y reflexión de los mismos educadores y educadoras populares” (Jara, 2006, p. 8).

Uno de los aprendizajes o conclusiones surgidas del encuentro de sistematización de experiencias de los y las educadores populares de los años 80's fue que sus prácticas y “la naturaleza participativa de los programas estaban conduciendo a un cuestionamiento de los métodos ortodoxos de investigación, planificación y evaluación de la educación” (Jara, 2006, p. 8). Así la sistematización de experiencias en las prácticas de educación popular comienza a adquirir un lugar indispensable en la construcción de alternativas frente a los programas, investigaciones y formas de evaluación en educación formal y tradicional de corte positivista en la región.

Los alcances positivos de la sistematización de experiencias en el marco de los encuentros entre las y los educadores populares, motivó a la configuración del Consejo de Educación de Adultos de América Latina conocido como CEAAL, cuyo éxito se expresó en la capacidad de coordinar distintos encuentros de acuerdo a las intencionalidades de las prácticas, proyectos comunes o necesidades específicas, así como también lograr constituir redes como: “la Red Latinoamericana de Educación en Derechos Humanos; de Educación Popular entre Mujeres; de Comunicación Popular; de Educación Popular y Poder Local; de Alfabetización y Educación Básica, entre otras” (Jara, 2006, p. 11).

Finalmente es importante mencionar que las diferentes experiencias sistematizadas en el marco de las prácticas de educación popular han sido ampliamente diversas en sus campos, y los aprendizajes son sumamente interesantes por la naturaleza de los mismos reflexionando y teorizando sobre:

“La educación y la salud, la protección del medio ambiente, la innovación agrícola, la participación de las mujeres, la organización popular, la economía solidaria, la gestión del

riesgo y la reconstrucción de post-desastres, la participación juvenil, la formación ciudadana, la renovación de las formas de pensar y hacer política” (Jara, 2006, p. 13).

La sistematización una aliada de las experiencias formales y lo no formales: IRFAS y Cosechando aguas lluvias IDEP.

Una de las mejores formas de presentar la sistematización como una propuesta de investigación en educación viable, es trayendo a colación algunos ejemplos, para ello en este apartado se presentarán dos experiencias que distan tanto en su campo de acción como en sus objetivos educativos. Por un lado, está la experiencia de la red de IRFAs (Institutos Radiofónicos Fe y Alegría) que se da en contextos rurales y desde la perspectiva de la educación no formal, con bases en educación popular; y por otra parte se encuentra la experiencia de maestros en sistematización de proyectos de aula, que tiene lugar en los distintos centros educativos oficiales del distrito de Bogotá, producto alcanzado a través del IDEP.

Se han elegido estas dos experiencias por dos razones, la primera porque es necesario ubicar la sistematización de experiencias como una metodología flexible que se ajusta a todo contexto, campo y sujetos, siempre y cuando se mantenga en la reflexión de las prácticas para su transformación. Dicho de otro modo, si bien la sistematización se ha vinculado históricamente a los procesos sociales de educación popular y con carácter transformativo, esto no significa que sea una metodología exclusiva y privilegiada de dichas prácticas. Por el contrario, encontraremos que en la sistematización se abren un sin fin de oportunidades y posibilidades para investigar, evaluar y transformar las prácticas en las instituciones oficiales.

Y dos, porque en consecuencia con el interés del presente trabajo de sistematizar la experiencia del proyecto red de radios escolares del Sumapaz; que se sustenta teórica y

metodológicamente desde la educación y comunicación popular, y a su vez se sitúa en contextos oficiales de educación formal. Merece mirar de cerca algunas experiencias sistematizadas que han puesto en juego esos dos elementos, bien sea juntos o por separado, pero que de algún modo permiten dimensionar cuáles son sus fortalezas, alcances, aportes y reflexiones.

Los Institutos Radiofónicos de Fe y Alegría del año 2006 a 2008 se propusieron implementar una “nueva oferta educativa radiofónica formal y no formal en: Bolivia, Brasil, Ecuador, Paraguay, Perú y Venezuela: adecuada a las necesidades y preferencias de sus beneficiarios y beneficiarias, actuales y potenciales, y a las tendencias y desafíos de sus entornos” (García, 2008, p.7). Para este proyecto tuvo en cuenta dos investigaciones; por un lado, la sistematización de experiencias de las distintas prácticas radiofónicas; y por el otro la caracterización de la población, sus necesidades educativas y los contextos en donde se desarrollaban.

La intención de sistematizar dichas propuestas de educación radiofónica formal y no formal tuvo como fin poder “identificar algunas luces y pistas para la búsqueda en la que andaban los IRFAs y rescatar estrategias replicables” (García, 2008, p. 7). Como resultado de los aprendizajes hallados en la sistematización se abrieron algunos derroteros y reflexiones sobre los cuales hoy profundizan los IRFAs en pro de continuar sus objetivos de educación a distancia a través del medio radial.

Por otra parte la experiencia cosechando aguas lluvias tomada de la serie “INNOVACIÓN IDEP: Pedagogía y didáctica, experiencias de maestros en sistematización de proyectos de aula” (al, 2012), inscrita en los PRAE por orientación del ministerio de educación nacional para la promoción de un cultura escolar con proyección ambiental y de constante mejoramiento de las condiciones medioambientales, fue desarrollada en el Colegio Alfonso López Michelsen en el año

2007 tras la necesidad de programas, proyectos o espacios de formación en educación ambiental que permitiese involucrar a la comunidad escolar, especialmente a los estudiantes, en la preservación y utilización de los bienes naturales.

En ese sentido los propósitos de la sistematización giraron alrededor de dos componentes, las experiencias pedagógicas y didácticas, y la cualificación de la práctica docente; respecto a las experiencias, “era construir una concepción dialéctica entre los conceptos y la realidad (...) para la construcción de escenarios pedagógicos en los que se puedan realizar análisis sobre los proyectos de aula que brinden alternativas de solución a problemáticas identificadas” (al, 2012, p. 24). Y con relación a la cualificación, es la necesidad de adquirir formación en “el área de la investigación, para continuar indagando sobre sus prácticas y los procesos de enseñanza y aprendizaje, e identifiquen nuevas formas de enriquecer sus experiencias pedagógicas y didácticas, que los conduzca a efectuar cambios para ser más eficaces” (al, 2012, p. 24).

La aspiración de presentar estas experiencias de sistematización como se ha dicho anteriormente, reside en el empeño de poder mirar los alcances de la metodología, tanto en proyectos radiofónicos en escenarios no formales como también en escenarios oficiales de educación formal, permitiendo ubicar la pertinencia esta investigación, y encontrando puntos de referencia, reflexiones y similitudes en comparación con el presente trabajo.

El concepto de sistematización en la experiencia de red de radios escolares del Sumapaz

Para finalizar este capítulo se presenta a continuación el concepto de sistematización de experiencias, eje central de la investigación que como se ha visto tiene un sustento en el debate sobre los fines y perspectivas de lo educativo, pero que, por demás, es variado y polisémico, y desde su puesta en acción da resultados importantes que ha convocado a muchos autores y campos, a apropiarla, utilizar y darle forma según sus necesidades e intereses desde las prácticas.

Retomando los debates de los anteriores apartados, la sistematización tiene una primera base, la reflexión en la acción, postulado de Schön, donde el educador no siempre un profesional de la pedagogía, que además no restringe su accionar a la escuela; reflexiona su quehacer práctico en búsqueda de aprendizajes que le permitan abordar dimensiones educativas de su práctica y superar reproducción de conocimiento.

Para el caso de la investigación que se desarrolla sobre la experiencia de red de radios escolares del Sumapaz, y sus preceptos la concepción de sistematización va articulada a el enfoque de educación popular y algunos autores y autoras que han hecho especial énfasis en la producción del saber, poniendo en juego elementos como el dialogo de saberes y las metodologías participativas en la construcción del mismo. Con el fin de darle un carácter de transformación y teorización de la práctica, tomando en cuenta las percepciones y aportes de los participantes.

La sistematización de experiencias de acuerdo con Torres (2013) es una “modalidad de conocimiento de carácter colectivo sobre unas prácticas de intervención y acción social, que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la construyen busca cualificarla y contribuir a la teorización del campo temático” (p. 165). Se dice que es de carácter colectivo por cuanto involucra a todos aquellos actores que hacen parte de la acción social, los perfila como sujetos en capacidad de decisión, por lo que implica un proceso de formación constante para su proyección como sujetos del conocimiento.

En cuanto al reconocimiento e interpretación crítica de las experiencias; “entiéndanse estas como procesos socio-históricos, dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividas por personas concretas (...) esencialmente procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de *dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social*” (Jara,

2006, p. 1). La sistematización debe permitir comprender todo lo que se encuentra implícito en ellas, como condiciones culturales, relaciones de poder, factores internos y externos que las afectan a ellas y a los sujetos de las mismas, para hacerlos visibles y poderlos transformar o superar.

Finalmente, respecto a la contribución y teorización del campo en la que ella se encuentra inscrita, hace referencia a las reflexiones y aprendizajes que una vez conceptualizados pueden convertirse en replicas, es decir, reproducirse en otras prácticas similares que comparten inquietudes teóricas, metodológicas y técnicas. “Los conocimientos generados a partir de un proceso de sistematización contribuyen a ampliar la comprensión que se posee sobre uno o varios campos, por ejemplo, la formación de maestros, las organizaciones sociales, los programas de acompañamiento, entre otros” (Torres, 2013, p. 167).

Por otra parte, también tenemos la definición de sistematización de experiencias de la educadora popular Lola Cendales, quien, al abordar su dimensión teórica, retoma el dialogo de saberes, transportando esta noción hacia la sistematización de experiencias, concebida “como una modalidad de investigación cualitativa que busca reconstruir e interpretar experiencias privilegiando los saberes y el punto de vista de los participantes” (Mariño, 2011, p. 9).

El dialogo de saberes, es un elemento fundamental, en él se halla “la posibilidad de generar espacios de reconocimiento e interlocución entre diferentes actores del proceso; de complejizar la lectura de la realidad y potenciar capacidades conceptuales, metodológicas y organizativas de las personas y las organizaciones e instituciones involucradas” (Mariño, 2011, p. 10).

Ghiso plantea que es importante reconocer y comprender que “cada sujeto concurre al acto educativo con saberes diferentes, siendo las prácticas sociales fuentes de experiencia, de saberes y conocimientos que se producen, circulan y se apropian en un contexto particular y mediante unas

interacciones e intercomunicaciones específicas e intencionadas” (Ghiso, 1993, p. 33). Por lo tanto, cuando generamos procesos de dialogo con los participantes, educandos o estudiantes, e incluso con otros actores de la sistematización, como los agentes externos y el grupo ejecutor, estamos no solo entablando un dialogo de saber y conocimiento, sino también un dialogo cultural, de lo que es la persona, lo que hace, como lo hace y que tiene pensado hacer.

De este modo el dialogo de saberes, o en el caso de la sistematización de experiencias, como lo plantea Lola Cendales, se convierte en la clave de un proceso investigativo crítico y transformador. Toda vez que el investigador o sistematizador logra privilegiar los saberes y el punto de vista de los actores, para abstraer desde sus reflexiones, aportes, interrogantes y cuestionamientos respecto de la experiencia vivida, haciendo emerger los aprendizajes que dan lugar a la cualificación, transformación y teorización del campo educativo y la práctica.

Si bien puede resultar contradictorio, situarnos desde una sistematización en relación a la educación popular, siendo que el proyecto se pensaba para instituciones escolares, esto se realiza en coherencia con la experiencia misma, donde primero nos encontrábamos en una jornada extracurricular al margen de las condiciones, tiempos y normas de la institución; y dos porque el enfoque de EMIREC de Mario Kaplun permitio plantear otras formas de comunicación-educación orientadas hacia el dialogo, la participación y la horizontalidad de las relaciones entre los actores.

Capítulo 2: Reconstrucción de la memoria histórica del proyecto red de radios escolares del Sumapaz, entre los años 2013 y 2015.

En el siguiente capítulo abordaremos la reconstrucción histórica del proyecto, a partir de la experiencia y el saber implícito en la memoria de los actores, recuperando los sentidos, emociones, intereses, y visiones que se tienen del mismo. Para ello comenzaremos ubicando las coordenadas,

para poder situar contextualmente la experiencia del proyecto red de radios escolares del Sumapaz, dando cuenta del dónde, el quiénes, y en qué condiciones se realizó; posteriormente continuaremos en la reconstrucción de la experiencia, abordando los diferentes actores involucrados y sus reflexiones sobre el proyecto que se realizó.

Para la caracterización del contexto se realizó una revisión de fuentes secundarias-primarias, de carácter oficial, en términos de acceso a educación, población etaria, trabajo, entre otros aspectos. Para la reconstrucción histórica se construyen desde las percepciones y opiniones del equipo ejecutor, además de la información adquirida en la revisión del archivo del proyecto que contiene planeaciones, proyectos presentados a las instituciones, productos radiales, relatorías, principalmente.

Coordenadas: Una experiencia que se ubica en el contexto regional

El proyecto red de radios escolares del Sumapaz hace parte de la línea de investigación Pedagogías Críticas y Educación Comunitaria, adjunta al grupo Subjetividad, Educación y Cultura. Su objetivo general era desarrollar investigación en educación al interior de las escuelas públicas de Fusagasugá, y a partir de la radio escolar como herramienta para fortalecer el posicionamiento del joven y su participación en la vida social y política, como, por ejemplo: el Servicio Social Alternativo Radial, la Jornada Extendida Complementaria Radial o EL DESPARCHE.

El desarrollo del proyecto tuvo lugar en Fusagasugá, Pasca y Cabrera, Cundinamarca; Siendo Fusagasugá donde más se realizaron acción, esta ciudad es cabecera municipal de la provincia del Sumapaz, ubicada a 64 km de Bogotá, su principal actividad económica es el comercio y el sector agropecuario, y cuenta con una población de 102.426 Habitantes. Su cercanía con Bogotá la convierte en un corredor económico donde la gran mayoría de su población es flotante.

Los municipios de Pasca y Cabrera, son principalmente agrícolas, y a ellos el proyecto llega posteriormente. Estos dos municipios al igual que Fusagasugá hacen parte del gran complejo ciudad-región que propone Bogotá como ciudad central, donde Cabrera y Pasca, mantienen una interrelación con la ciudad intermedia que es Fusagasugá, siendo esta el centro de bienes y servicios, comercio, salud y educación.

En general se puede decir, que gran parte de la provincia del Sumapaz, como es llamada esta región, se constituye a partir de la dinámica urbano-regional o ciudad-región, que se caracteriza por un proceso donde, “las redes urbanas empiezan a dispersarse y es allí donde las ciudades pequeñas e intermedias constituyen otras centralidades que acogen población, capital, recursos naturales y actividades económicas” (Lizarazo, 2014, p. 17).

Dicha relación de dependencia a puesto a la región en condición desigual frente a la capital, en tanto “este modelo de integración bajo la vía del mercado deja mal ubicado a los pequeños municipios, pues Bogotá funge como centro dinamizador y organizador económico (...) asiento de los poderes estatales y sus órganos” (Vargas, 2016. p. 15). En otras palabras, la ciudad capital se posiciona como referente en todas sus dimensiones económica, política, y cultural, induciendo a las ciudades intermedias y regiones anexas a ella, a contribuir en su desarrollo, descuidándose la inversión y fortalecimiento de las mismas.

Lo anterior repercute para el proyecto por el deseo o desplazamiento real de los y las participantes el proyecto y de las relaciones de referencia frente al ideal de ciudad o consumos culturales propios de las urbes

Cobertura Educativa

En el caso de la educación escolar en la provincia del Sumapaz, se cuenta con una cobertura educativa que abarca el nivel medio, esto se expresa por los bajos porcentajes con el acceso a transición, por lo anterior inferimos que los y las jóvenes ingresan a la educación formal escolarizada, con un altos índices de inserción en primaria y secundaria, que comienzan a disminuir en la media exceptuando casos como Arbeláez y San Bernardo, como lo vemos en la ilustración 1. Es así como en las zonas rurales, muchos de estos jóvenes, se retiran de la escuela por motivos de desplazamiento al interior de las zonas rurales, o por cuestiones laborales en el campo, ya que la economía familiar depende del trabajo de la totalidad del núcleo familiar.

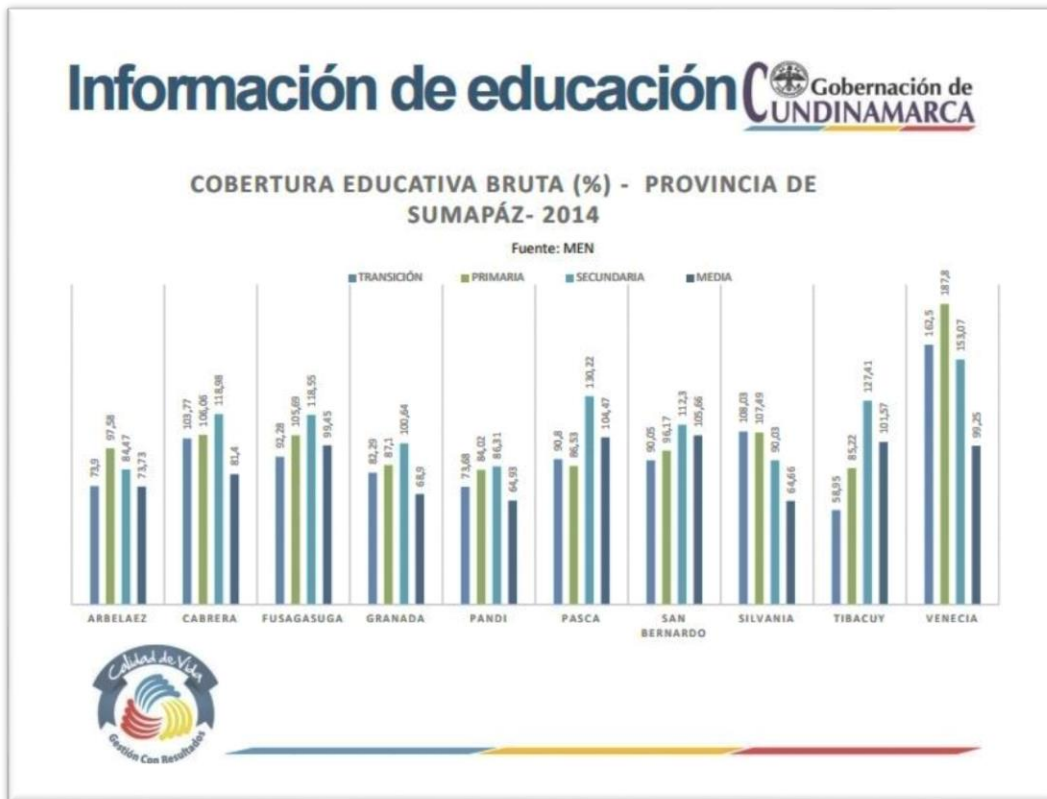


Figura 1. Cobertura educativa en la provincia del Sumapaz. Tomado de: Secretaría de Planeación Gobernación de Cundinamarca.

En cuanto a educación superior la oferta educativa es muy reducida, siendo la cabecera de la provincia, el único poblado que cuenta con instituciones de educación superior como: la Universidad de Cundinamarca, la UNAD, ESAP, SENA y otras instituciones técnicas y tecnológicas como la Remington.

Población Joven

Respecto a la población de jóvenes en los municipios de Pasca, Cabrera y Fusagasugá, el porcentaje es de 15 % para Fusagasugá y Pasca y en Cabrera de un 17% nivel poblacional que solo va ser superado en los tres casos por los adultos mayores.

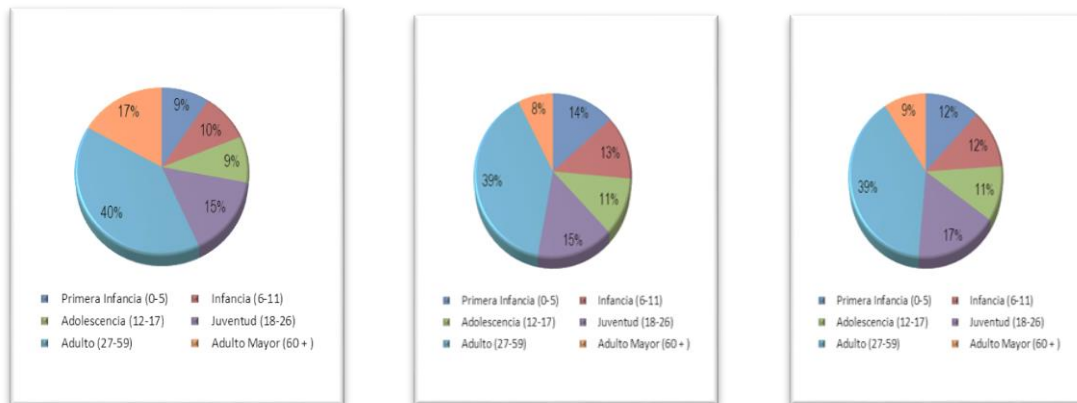


Figura 2. Población etaria de Fusagasugá, Pasca y Cabrera - Gobernación de Cundinamarca.

Las Instituciones Educativas

Cada uno de estos tres municipios cuenta con las unidades educativas hasta la formación media, tanto de carácter público como privado.

Un aspecto a resaltar es según INCODER en su caracterización socio demográfica del Sumapaz en el 2012, cuando alerta con preocupación sobre aspectos educativos de la región, como la alta tasa de deserción, la poca pertinencia y calidad de la educación en la región, que evidencia una brecha entre los centros urbanos que tienen mayor oferta educativa y a su vez mejores niveles

de formación, y las zonas rurales o familias de bajos ingresos que acuden a establecimientos públicos o privados donde desafortunadamente no consiguen un buen nivel académico (Torres, 2012 p. 12).

Las instituciones educativas a las que nos acercamos con la experiencia, si bien se rigen por unas directrices municipales, y nacionales, su paradigma educativo no es claro aspecto que se refleja en sus prácticas y planteamientos. Para acercarnos a su caracterización nos apoyaremos en Frigerio, Poggi y Tiramonti con su propuesta de cultura institucional, que analiza las diferentes formas y/o expresiones que son visibles o implícitas en las relaciones, prácticas y toma de decisiones que estas ejercen en los colegios. Según los autores existen tres tipos de cultura institucional que se explican en la siguiente tabla

	Todo queda entre familia	Una cuestión de papeles o expedientes	Una cuestión de la negociación
Tipo de institución	Representan las figuras paternas. “todos sabemos de superprotecciones dañinas, como de desatenciones nefastas”	Una institución totalmente burocratizada, con roles y división de tareas bien definidas. Las jerarquías se hallan claramente establecidas en la organización, integrando un sistema de mando y de control de las autoridades	Se promueve el debate productivo entre las mayorías y las minorías para lograr consenso en torno al proyecto institucional. Llega a la resolución del conflicto a través de la designación de

	superiores hacia las inferiores.	poder a los actores involucrados en el mismo.
--	----------------------------------	---

Tabla 1. Tipos de instituciones tomada de <Margarita Poggi, 1992, p. 45>.

La institución educativa en Fusagasugá, Pasca y Cabrera.

Para el caso de las instituciones educativas en Fusagasugá, con las que tuvimos encuentros sea públicas o privadas, ellas comparten diferentes rasgos de los tipos de instituciones anteriormente presentadas, sin embargo, hay algún tipo de cultura que más se afianza y se expresa en el día a día. Es así como unido a estas expresiones va una dimensión educativa comunicativa propia de las relaciones al interior de la escuela que también van a cimentar la comprensión de la comunicación en general. Los colegios, específicamente aquellos que se ubican en el casco urbano de Fusagasugá, tanto privado como público, tienen una cultura basada en los trámites y el papeleo formal. Para la ejecución y autorización de toda actividad o práctica a desarrollar, por cuanto la organización escolar se establece en términos jerárquicos y burocráticos; comenzando por el rector, como gerente de la empresa, acompañado por los jefes de área, en este caso coordinadores académico, convivencia, disciplina, etc. En medio de esta estructura aparecen los ejecutores, quienes resultan ser los docentes de aula, orientadores y en algunos casos coordinadores; finalmente en la base, se ubica la gran mayoría de la comunidad escolar, principalmente estudiantes y padres de familia.

Esto supone un tipo de comunicación que se puede describir como dominante o unidireccional, “se califica a esta comunicación como *unidireccional* porque fluye en una sola dirección, en una única vía: del emisor al receptor” (Kaplún, 1998, p. 26). Modelo que se desborda hasta las prácticas de enseñanza asumiendo las características de una educación tradicional, unidireccional o dominante en donde “el educador deposita conocimientos en la mente del

educando. Se trata de «inculcar» nociones, de introducirlas en la memoria del alumno, que es visto como receptáculo y depositario de informaciones” (Kaplún, 1998, p. 15).

Diferente al caso de las instituciones rurales Adolfo León Gomes de Pasca y la Institución Educativa Departamental de Cabrera, la cultura institucional, deja entrever un modelo más flexible, basado en el dialogo, la negociación y el consenso a partir del cumplimiento de los objetivos institucionales. Propende por los vínculos de horizontalidad y la resolución del conflicto, “se promueve el debate productivo entre las mayorías y las minorías para lograr consenso en torno al proyecto institucional” (Margarita Poggi, 1992, p. 50).

De acuerdo a lo anterior, se generaron distintos ambientes educativos en las instituciones, favorables o perjudiciales según las condiciones en que estas se ubicaron, si era basado en el dialogo y la participación daba la posibilidad de negociación y de llegar a acuerdos que permitieron a todos los actores de la experiencia llevar a cabo sus intereses y objetivos, mientras que las instituciones basadas en las relaciones de familia se convirtieron en una aliciente que detuvo el desarrollo óptimo del proyecto. De allí que en varias ocasiones los talleres y demás encuentros de formación se realizaron en la Universidad de Cundinamarca, en vista de que los colegios no tenían en cuenta dentro de sus prioridades institucionales la realización del proyecto de radio.

Algunas apreciaciones para empezar

En la presente reconstrucción se hará mención a las estrategias que tuvieron lugar en la experiencia, es importante decir que en este caso cuando se habla de estrategias se hace referencia a los diferentes momentos que aparecen en la trayectoria del proyecto. Si bien en otras sistematizaciones dichos momentos se caracterizan por estar ordenados linealmente, la experiencia de la RRES exige una lectura e interpretación mas holística que bien puede representarse en forma

de espiral, significando entonces una reconceptualización en la idea de momentos, entendidos como ciclos que finalizan y dan lugar a otros, y así apuntar hacia la noción de estrategias.

Para terminar es fundamental considerar las siglas que se han empleado en la reconstrucción: SSAR (servicio social alternativo radial) PPAR (proyecto pedagógico de aula radial) JECOR (jornada extendida complementaria radial) y RRES (red de radios escolares del Sumapaz) y finalmente EL DESPARCHE. Así mismo es preciso señalar que la siguiente narrativa es una construcción basada en los aportes del grupo ejecutor, relatorías, talleres, planeaciones y demás archivos del grupo, por ahora no se abordan apreciaciones de participantes ni actores externos.

Del mismo modo cada uno de los momentos está acompañado con un link al final de página que lleva a un audio representativo de cada uno de estos episodios, el cual se elaboró en esta etapa y evidencia elementos que posteriormente se tomarán para el análisis.

(SSAR): Servicio Social Alternativo Radial, otra forma de servicio en la comunidad¹

Esta propuesta trabajó desde su inicio hasta el año 2016 con diferentes instituciones educativas, desde aquellas de naturaleza pública como el Carlos Lozano y Lozano, Teodoro Aya Villaveces, Manuel Humberto Cárdenas Vélez, Promoción Social, ubicados en el casco urbano del municipio de Fusagasugá, y el Colegio Adolfo León Gómez del sector rural del municipio de Pasca. Hasta colegios de carácter privado como el Colegio Diocesano Ricaurte, Gimnasio Moderno María Auxiliadora y Betesda, ubicados también en el municipio de Fusagasugá.

¹ EQUIDAD DE GÉNERO: producto realizado por las estudiantes del colegio Teodoro Aya Villaveces femenino (TAV), en el marco del servicio social alternativo radial https://www.youtube.com/watch?v=TK1GEA_oL7A

El enfoque de formación radial que se implementó en las instituciones, se tomó de la educación popular y permitió generar una ruptura con el modelo tradicional, aunque “inevitablemente aparecían distinciones que hacían notar las diferencias entre docentes, estudiantes universitarios y estudiantes de colegio (...) aun así, el proyecto se sintetizó en un constante proceso pedagógico donde todos aprendíamos de todos y de todo” (Valencia, 2017).

La propuesta de dialogo-confrontación y negociación de saberes de la EP que se aplicaba en los talleres con los participantes, bajo la idea de superar la clase tradicional, funcionó también al interior del grupo ejecutor en las planeaciones, acciones y evaluaciones conjuntas. De esta forma la relación unidireccional vigente tanto a nivel de colegios como de la universidad, se logró flanquear produciendo un efecto de horizontalidad que acompañó a esta estrategia y al resto de las otras hasta el término de las mismas, elemento que se genera paralelamente con el desarrollo de técnicas participativas propias en experiencias de educación y comunicación popular.

El proceso formativo se desarrolló en dos momentos que fueron tomados por separados inicialmente y luego de manera alterna: uno teórico, relacionado a los conceptos sobre la comunicación popular y la radio escolar-comunitaria; y otro práctico, basado en la producción radial cuyo fin era poner en juegos los conocimientos teóricos como el lenguaje radiofónico, el guion radial, los géneros y formatos radiales, la grabación y edición, etc.

Como estrategia, el SSAR ha dejado varios resultados: primero, unos diagnósticos sobre las instituciones escolares a partir de las cartografías sociales aplicadas con los estudiantes, donde se encuentran las representaciones de las relaciones estudiante-docente, la cultura escolar institucional, la organización del espacio, los lugares de interés, los espacios prohibidos, las problemáticas de los jóvenes, y características generales de la comunidad educativa en su conjunto;

dos, los estudios de audiencia, que brindaron una caracterización del joven y sus consumos culturales a través de la música y temas de interés; tres, los proyectos de radio escolar construidos por los estudiantes para constituir la radio en los colegios; cuatro, una propuesta de marco legal para el SSAR según la reglamentación del servicio social, construida ante la necesidad de justificar la pertenencia de un servicio social alternativo basado en el uso y apropiación de los medios de comunicación; y por último los productos radiales que son el resultado del proceso de formativo.

(RRES) Red de Radios Escolares del Sumapaz: la emergencia de un escenario para el mundo joven²

La RRES se crea con el objetivo de generar un diálogo entre las distintas experiencias de radio que empezaron con el servicio social alternativo radial y las ya existentes en el municipio de Fusagasugá. Luego se convierte en un escenario de participación para los jóvenes que veían en sus radios escolares la dificultad de poder expresar sus identidades, de acuerdo a sus lenguajes y opiniones, en vista de que estas estaban a cargo de los docentes y directivos que determinaban los usos específicos de la radio según los criterios y parámetros del Ministerio de Educación Nacional y el MINTIC.

Por otro lado, los colegios dieron prioridad institucional a otras actividades extracurriculares asignando los espacios del proyecto SSAR, lo que obligó al grupo ejecutor a establecer la universidad de Cundinamarca como punto de encuentro alternativo. Este cambio de escenario fue un detonante en la transformación de los roles de los participantes, quienes asumían

² Top cinco de los miedos escolares, este producto es realizado por estudiantes de los colegios MHCV, TAV y Adolfo León Gómez de Pasca para el especial de Halloween del año 2015, producido en un encuentro de la RRES y emitido en la Emisora Nueva Época.
<https://www.youtube.com/watch?v=Bzp7CMnn84g>

relaciones y actitudes mas abiertas, flexibles y participativas, distintas a las que se evidenciaban dentro del colegio.

Dicho resultado llevo a la creación de la RRES para fomentar la comunicación dialógica entre los jóvenes, propiciar el intercambio, reflexionar sobre la vida de los jóvenes, problematizar su lugar en la sociedad y apostarle al posicionamiento del joven como ciudadano activo.

Para la conformación de la RRES se convocaron varios procesos de comunicación en producción radial, tal es el caso del colegio Manuel Humberto Cárdenas Vélez; Institución con amplia experiencia desde el programa Zona de Encuentro en la emisora comunitaria Ondas del Fusacatan; Ángela Sastre, docente de la universidad en el año 2013 y además integrante del Grupo Comunicarte, quien ademas trabajaba en un proyecto de radio escolar en Boquerón, junto con estudiantes de la Universidad de Cundinamarca; la docente Marcela Machuca del área de pedagogía en el programa de licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales, de la universidad, y docente titular en el distrito que, se articuló con los estudiantes del colegio Cundinamarca ubicado en Usme-Bogotá.

Para el primer encuentro de la RRES se definió el tipo de organización que se buscaba según las cualidades de cada proceso radial: el Colegio Carlos Lozano, Colegio Diocesano Ricaurte, Manuel Humberto Cárdenas, Colegio Cundinamarca, docentes y estudiantes universitarios. Y con ellos se estableció el objetivo de la organización que era, generar un espacio de encuentro entre los jóvenes de colegios, para la participación y el dialogo entre los mismos.

A partir de ese momento la RRES conto con cuatro encuentros en total y su metodología siempre estuvo presidida por el seminario-taller, en el que se presentaban temas generales que se ponían a discusión, partiendo de los pre-conceptos de los participantes hasta llegar a la teorización

y complementación por parte de las docentes y/o estudiantes de la universidad. Como resultado de estos encuentros se tiene: la creación de la red de radios escolares que estableció los objetivos y líneas generales de formación y producción radial; las caracterizaciones de los colegios según los jóvenes; y la constitución del comité editorial que funcionó alterno al programa juvenil EL DESPARCHE.

(PPAR) Proyecto Pedagógico de Aula Radial: la función pedagógica de la radio y la acción comunicativa de la pedagogía³

La iniciativa de integrar el proyecto de formación radiofónica en las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales surgió por dos razones: la primera, por una cuestión de inmersión en el campo o dinámica escolar que permitiese ganar una constancia en el trabajo con los estudiantes y los docentes de las instituciones.

Y la segunda, porque los estudiantes de la universidad que hacían parte del grupo ejecutor iniciaron de manera paralela las practicas pedagógicas, momento crucial, pues en ese año se presentaba el debate sobre las practicas investigativas, cuestión que se quiso afrontar respondiendo con un proyecto pedagógico de aula radial. En el PPAR participan estudiantes de sexto semestre y consecutivamente séptimo semestre, que es cuando termina la práctica pedagógica básica primaria I y II.

El proyecto pedagógico de aula radial, que tenía la intención de implementar la enseñanza de las ciencias sociales, el lenguaje y la ética a través de la radio para fortalecer los procesos de formación en producción radial, tuvo lugar en la escuela Antonia Santos, sede de primaria del

³ Especial sobre la familia y el rol de la mujer en el hogar, la sociedad y el trabajo.
<https://www.youtube.com/watch?v=mW8IWX16BnM&feature=youtu.be>

colegio Manuel Humberto Cárdenas Vélez. Es importante decir que si bien existían otros colegios que llamaban nuestro interés, como el Carlos Lozano Lozano, fue el Manuel Humberto Cárdenas Vélez quien insistió en generar el proceso de formación y producción radial en la sede de primaria, teniendo en cuenta que el énfasis de comunicación en bachillerato ya estaba consolidado y su preocupación era sentar las bases desde los cursos primarios.

En este caso el ejercicio metodológico se somete a cambios relevantes, uno de ellos es la creciente inclinación hacia los contenidos en ciencias sociales, proporcional al desplazamiento de la formación en producción radial. Otro aspecto tiene que ver con las planeaciones, las cuales se inscriben en los tiempos, requisitos y evaluaciones del aula, bajo la supervisión y control de los docentes titulares, dando como resultado un lugar secundario a la formación radial en el proceso de integración curricular.

De este modo, las planeaciones llevaron a una esquematización del proceso, donde la formación radial empezó a verse relegada a un mero ejercicio telemático, ni siquiera didáctico, pues dichas planeaciones debían corresponder con las habilidades y competencias que los docentes iban a evaluar en los exámenes institucionales.

Algunos de los resultados del PPAR fueron: producción de formatos cortos alrededor de temas como la mujer y la familia; acercamiento y construcción al guion periodístico a partir de entrevistas al interior del colegio; producción socio-dramática sobre la colonización europea, donde se integraron guiones, personificación, actuación, grabación y edición; acercamiento a la producción radial en el punto vive digital del colegio; la aproximación al software libre de edición Audacity; y las reflexiones pedagógicas de la acción en comunicación-educación con relación al

desarrollo de habilidades y competencias en comunicación a partir de la implementación del proceso de formación en producción radial.

(JECOR) Jornada Extendida Complementaria Radial: en la onda con las necesidades y problemas de los estudiantes⁴

Con el término de la práctica pedagógica básica primaria I y II, el grupo quiso continuar el proyecto de integración curricular en secundaria. En ese orden, la propuesta de PPAR se presenta en el Colegio Manuel Humberto Cárdenas Vélez, el cual continúa interesado en la iniciativa, pero no en los términos de un proyecto pedagógico de aula; por aquel tiempo se iniciaban los programas de la técnica bajo la modalidad de jornada extendida complementaria, de allí que la institución propuso continuar el proyecto en el marco de la Jornada Extendida.

JECOR tiene gran similitud al SSAR en cuanto se ejecutó en contra-jornada, era opcional y las planeaciones retomaron el rumbo de la formación radial comunitaria. La población con la que se trabajó fue muy variopinta. En principio se hizo una convocatoria en la que se procuró invitar a los estudiantes de 6°, los cuales venían de la sede Antonia Santos, para continuar el proceso de formación radial que había quedado como una iniciación, luego se fueron integrando más estudiantes que oscilaron entre los grados séptimo y noveno.

En cuestión de desarrollo metodológico en la JECOR los jóvenes marcaron el ritmo de la formación a través de sus problemáticas, estas eran cada vez más latentes y los estudiantes encontraron en el espacio de radio un lugar donde expresar sus necesidades, de ahí se empieza a dar un giro que corresponde al primer objetivo del proyecto; investigar con jóvenes y socializar

⁴ Amor no convencional es un producto realizado con jóvenes de grado 7 y 8 del colegio MHCV, en el se expresan las reflexiones de los jóvenes frente al tema de la sexualidad.
<https://www.youtube.com/watch?v=hrO8lkmoO-g&feature=youtu.be>

los resultados a través de la producción radial, así pues, el bullying, la drogadicción, la sexualidad, la violencia familiar, la identidad juvenil, fueron temas que sirvieron para investigar y producir opinión con los jóvenes.

De esta experiencia es importante resaltar el hecho de contar con un punto vive digital,⁵ el cual favoreció cuantitativamente el interés por la producción radial, que hasta entonces estaba limitado por el acceso a las tecnologías, específicamente a una cabina de radio que motivara a los jóvenes a producir radio.

Como resultado de esta experiencia se tienen los productos de la investigación con los jóvenes, entre ellos: el árbol de problemas, que permitió delimitar una de las problemáticas que ellos tenían y abordarla juiciosamente con sus causas y consecuencias; también se obtuvo la triangulación de las entrevistas realizadas a los actores involucrados; y los guiones de canciones que fueron modificadas para resignificar su contenido, a modo de solución a las problemáticas; sin olvidar el dramtizado sobre el amor entre parejas homosexuales.

EL DESPARCHE: de la participación juvenil y otros espacios no institucionales⁶

La necesidad de crear un espacio alternativo a la escuela, que permitiese el diálogo, la participación y opinión de los jóvenes, fue creciendo con cada experiencia vivida, entre más se

⁵ El Punto Vive Digital es un espacio que garantiza el acceso a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones mediante un modelo de servicios sostenible que permite integrar a la comunidad en escenarios de acceso, capacitación, entretenimiento y otras alternativas de servicios TIC en un mismo lugar, con el fin de contribuir al desarrollo social y económico de la población y al mejoramiento de la calidad de vida de cada colombiano. Tomado de: <http://www.mintic.gov.co/portal/vivedigital/612/w3-propertyvalue-669.html> OJO ESTO SE CITA ASÍ)

⁶ Calentura, este producto hace parte de la sección de “la parla” que en términos juveniles es palabra, en este audio se abordan multiples definiciones o significaciones del termino calentura a través de entrevistas y canciones.

intentaba acercarse a las instituciones en la búsqueda de la participación juvenil, el horizonte más se alejaba, en ese distanciamiento las frustraciones empezaban a ser habituales, los jóvenes huían del abatimiento que producía chocar contra el modelo de comunicación- educación unidireccional de la escuela, cuando la radio escolar-comunitaria impulsaba la participación en todos los sentidos.

Ante esta falta de posibilidad, el grupo de ejecutor convoca a los jóvenes de la RRES, el SSAR y el PPAR a un encuentro para producir las líneas generales sobre lo que sería el programa juvenil EL DESPARCHE. En ese momento definen el objetivo, el cual, era crear un programa de radio que permitiera la participación juvenil, reflexionar sobre la vida del joven en Fusagasugá, sus necesidades y problemáticas, y generar opinión y participación ciudadana.

En términos metodológicos, sobre el funcionamiento y desarrollo de EL DESPARCHE, hubo un cambio significativo y trascendental respecto a las otras estrategias. La metodología se estructuró a partir del comité editorial que puso de relieve la horizontalidad en la relación educador-estudiante; desde los estudiantes y docentes universitarios hasta los estudiantes de colegio, construían y ejecutaban en conjunto las producciones radiales.

Este ejercicio tiene varios resultados que están ligados precisamente al proceso metodológico; el comité editorial, que permitió posicionar a los jóvenes en un mismo nivel de producción y opinión al del grupo ejecutor que, en consecuencia fortalece la participación de los jóvenes; la construcción colaborativa en los tres momentos de Pre-producción, Producción y Post-Producción, antes unos construían los guiones, otros grababan y otro editaba, en EL DESPARCHE todos hacen todo; se crearon distintos canales de difusión online para la promoción de EL DESPARCHE como

<https://www.youtube.com/watch?v=XbkKBYizEQE&index=20&t=0s&list=UU0jJ-5GHmDPdvEkHOIshMLw>

YouTube, Fan Page de Facebook y la Radioteca.net; Y finalmente también se generaron algunas reflexiones frente al joven como productor de saber, las cuales reposan en ponencias.

En síntesis podemos utilizar la misma palabra red para analizar el trayecto de la experiencia vivida en donde mas alla de tener un punto de inicio y otro final, encontramos diversos puntos que se conectan para dar forma a una misma experiencia que, en el transcurso se replican con ajustes, cambios y proyecciones según las necesidades de cada contexto y población.

Capítulo 3: Puntos de vista del equipo ejecutor, participante y agente externo: una construcción de la experiencia a tres voces.

La tarea de reconstruir la historia del proyecto tiene dos intenciones; la primera, conceder a la experiencia y al relato el carácter de fuente de saber, el saber sobre lo que se hizo, como se hizo, por qué se hizo y cuáles fueron las causas que hicieron eso posible; y dos construir un marco histórico-temporal que permita ubicar los aportes y/o aprendizajes que emergen de la reflexión e interpretación de la experiencia.

La reconstrucción se organiza por años, sin embargo, la experiencia no es lineal; se encontrarán cuatro grandes periodos que son el año 2012, 2013, 2014 y 2015, cada uno de estos se subdivide en dos; primer semestre que encierra de febrero a junio; y segundo semestre que va de julio a noviembre. Tener esto claro permitirá comprender el accionar de las estrategias que se realizaron desde el proyecto.

Antecedentes (2012): de las búsquedas que marcaron el camino.

“Y nos rayamos, nos desilusionamos un poco, porque pues el proyecto, se suponía que era para sacar, dinero... no solo dinero, para empezar el proyecto porque no teníamos

nada, y... y como que no marica, no, no pasó... sí ya me acordé; y dijimos no pues sigamos, hagámoslo con las uñas, no teníamos ni grabadoras de voz, grabábamos con los celulares...” (Vásquez, 2017).

El primer grupo executor que dio forma al proyecto tuvo como base las pedagogías críticas, la educación popular y la investigación-acción-participativa. Fundamentos epistemológicos que dieron forma a la línea de investigación Pedagogías Críticas y Educación Comunitaria, adjunta al grupo de investigación Subjetividad, Educación y Cultura de la facultad de educación.

Paralelo a esto la universidad de Cundinamarca abrió la convocatoria de financiación a proyectos de investigación, lo que constituyó una posibilidad para dar vía libre a la iniciativa de investigación en las escuelas públicas de Fusagasugá. En el marco de dicha convocatoria se crea el proyecto *Micrófono Abierto: La radio escolar y la investigación educativa en el Colegio Acción Comunal en el grado noveno*. Desafortunadamente el proyecto no fue aceptado, por posturas antagónicas que emanaban del debate sobre la producción de conocimiento en la universidad.

Este debate sobre la implementación del modelo de medición para grupos de investigación de Ciencias, planteaba que “la universidad debe funcionar como una red de conocimiento (a la manera de los parques tecnológicos) donde colaboran expertos capaces de generar conocimiento que pueda transferir valor económico al proceso productivo de bienes materiales e inmateriales” (Gallego, 2012, p. 15). Dado que el proyecto de micrófono abierto no prometía una producción de conocimiento capaz de transferir un valor económico, la posibilidad de financiación se cerró.

Muchos dirían que lo que empieza mal termina mal, pero es así como inicia la búsqueda de instituciones para implementar el proyecto y se logró encontrar, con un par de celulares, tres

estudiantes y dos docentes, pues una cosa fue lo que se dio en el marco del proyecto “en la universidad, donde teníamos que someternos a unos lineamientos supremamente positivistas de la investigación. Y otra el objetivo, y nuestro objetivo era hacer radio escolar como una excusa para posicionar al joven en la escuela.” (Rojas, 2017).

Primeras búsquedas (2013): Encuentros y desencuentros con la realidad escolar.

“Bueno nosotros primero, empezamos a hablarle a la institución de fortalecer la investigación educativa, y nos dijeron... ¿qué?... si muy bonito, ese es el deber ser, pero acá no es posible. Entonces, hablaron de hacer un servicio social que era la manera como podíamos entrar.” (Rojas, 2017).

Uno de los primeros desencuentros con las instituciones apareció con la relación investigación y pedagogía. Sin mucho que discutir con el colegio acción comunal de carácter público, se presenta el proyecto en la escuela privada, el Colegio Diocesano Ricaurte. La actitud de esta institución respecto a la investigación educativa no fue distinta a la de la escuela pública respecto a su prevención con la investigación, sin embargo su actitud conciliadora permitió ejecutar el proyecto bajo la figura de servicio social alternativo radial, propuesta realizada por la misma institución.

Para finales del mes de febrero el SSAR era un hecho y prometía una entrada segura a las instituciones, quizá por ser la oportunidad de integrar las TICS a las instituciones y por estar respaldado con la certificación de la universidad de Cundinamarca a través de extensión universitaria (hoy llamada interacción social). A inicios de marzo la formación fue alterna en el colegio Ricaurte y Lozano, cada una con una población diferente; en el colegio Ricaurte se trabajaba con un grupo de estudiantes de grado 8°, mientras que en el colegio Lozano se realizaba el proceso con estudiantes de grado 11°.

Este primer momento de formación fue de trabajo intenso por cuanto el grupo carecía de todo conocimiento relacionado a la radio, excepto por las docentes Luz Ángela Rojas y Mayra Lucía Guerra, quienes tenían experiencia en producción radial con jóvenes, comunidades campesinas y trabajadores organizados en sindicatos. “Así que nos empezamos a formar con dos enfoques; uno, que era radio comunitaria (...) y dos, la educación popular como enfoque para la construcción de las metodologías de trabajo, también como enfoque para generar un diálogo y posicionamiento del joven.” (Rojas, 2017).

En el proceso de formación radial se enfatizó en la radio comunitaria y la comunicación popular, dos enfoques tomados de ALER, Mario Kaplún y José Ignacio López Vigil. Respecto a la Asociación latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER), constituyó uno de los ejes centrales para el desarrollo metodológico: por un lado brindó los contenidos característicos de las radios populares y comunitarias según el modelo de alfabetización en radio en América Latina; y por otra parte, la estructura metodológica de los manuales que está íntimamente ligada a la educación popular, retomando el modelo de alfabetización en adultos de Paulo Freire, por lo que brindó herramientas prácticas para el proceso de formación con jóvenes.



Figura 3. Manuales de Capacitación, ALER (tomado del archivo del proyecto).

En cuanto a Mario Kaplun, los aportes sobre comunicación-educación, permitió proyectar la búsqueda del posicionamiento del joven, no solo desde lo comunicativo, sino también en lo educativo. A saber, este autor retoma el concepto de educación liberadora y lo transpola al campo de la comunicación, creando toda una teoría de la comunicación popular para la liberación y democratización de la sociedad.

“Pasar a ser *interlocutores*. Junto la «comunicación» de los grandes medios, concentrada en manos de unos pocos grupos de poder, comienza a abrirse paso una comunicación de base; una comunicación comunitaria, democrática (...) diríamos hoy: no más emisores y receptores sino EMIRECS; no más locutores y oyentes sino interlocutores” (Kaplún, 1998, p. 63 y 65).

La comunicación-educación popular o participativa se privilegió como eje de formación interna y externa. Finalmente, “para tener bases teóricas con todos esos temas, la biblia de nosotros era, Radialistas apasionados, era la biblia que utilizábamos y nos leíamos” (Vasquez , 2017). “Manual Urgente para Radialistas” constituyó otro de los referentes metodológicos para enseñar qué es la radio, y cómo hacer radio teniendo en cuenta la concepción popular y comunitaria.



Figura 4. Libro: manual urgente para Radialistas (tomado de internet).

La formación en producción radial con los jóvenes tuvo dos momentos: Uno teórico que brindaba el enfoque crítico sobre la comunicación y la radio comunitaria para distinguir los tipos de radio, los tipos de comunicación, el estudio de audiencia con un carácter participativo e investigativo, donde se invitaba a los jóvenes a ser investigadores de su espacio escolar. Mientras que el segundo momento, buscaba acercar a los jóvenes a la producción radial a partir de la grabación y edición, producción de guiones, manejo de consola, taller de locución, género periodístico, género musical y género dramático.

Sobre este asunto de la formación se produce un cambio en la disyuntiva teoría-práctica que establece que primero debe aprenderse un conocimiento y luego se produce la aplicación. Los jóvenes se mostraban interesados con el enfoque de radio escolar-comunitaria, pero expresaron que llevarlo a cabo era muy difícil cuando la producción radial aun no era hecha. Ello conllevó al ajuste del programa formativo, cuyo resultado fue realizar un ejercicio dialogico entre la formación

y la producción radial, a modo de ejemplo: se alternaba tipos de radio con producción de guion, tipos de spots y producción de spot educativo para promocionar la radio escolar, etc.

Continuidades (2013): hacia el encuentro juvenil⁷

Para el segundo semestre del mismo año se presenta el SSAR en el colegio Teodoro Aya Villaveces, colegio donde “ya venía entrando la profesora Denis Páez de la Universidad de Cundinamarca, ella estaba entrando en el servicio social, en el colegio Femenino (...) donde ya reconocían a la universidad por el trabajo que ella realizaba” (Rojas, 2017). Si bien la profesora estaba en el femenino a través de las prácticas pedagógicas, el grupo ingresa como proceso de investigación y se le da el aval de realizarlo según la figura del SSAR.

Es importante señalar que el colegio femenino a diferencia de las otras dos instituciones ya contaba con una radio escolar, funcionaba según la perspectiva del entretenimiento, para el intercambio de clases o la ambientación musical en los descansos, ambientación que era atípica a los gustos de los jóvenes, pues, sus principales géneros musicales eran el bambuco, el pasillo y la guabina, en otras palabras, géneros de la música colombiana.

En el ejercicio de formación en producción radial fueron apareciendo algunas dificultades respecto a los usos del tiempo y los espacios asignados por las instituciones, por ejemplo, se empezó hacer recurrente la ausencia de espacios para el desarrollo de los talleres, ello en razón del cruce de actividades que existían en la jornada tarde, en donde no solo se ponía a los estudiantes a decidir qué actividad elegir, sino que se carecía de salones para realizar los talleres.

⁷ lo que el colon se llevó es uno de los productos que fueron resultado del proceso formativo en la estrategia de Servicio Social Alternativo Radial. <https://www.youtube.com/watch?v=-pSzXUQ3VVU>

Como alternativa a esta dificultad se empezó a convocar a los jóvenes en la universidad de Cundinamarca, en este escenario extra-escolar afloraron algunas fortalezas y debilidades que ampliaron la perspectiva del trabajo; respecto a las fortalezas, se evidencio que los jóvenes se expresaban con mayor naturalidad, allí se dio un cambio respecto a sus actitudes, la forma de comunicarse, de manifestar las opiniones y de vestir, etc.

Por otra parte, la debilidad de dicho cambio fue que algunos estudiantes empezaron a desistir del proyecto en la medida que elegían los cursos de artes, música o literatura y las instituciones no cedían en la modificación de sus tiempos, cuestión que se dio principalmente con el colegio Ricaurte. Sin embargo, se continuó en la búsqueda para impulsar la participación de los jóvenes, y así nace la red de radios escolares del Sumapaz:

“La iniciativa de Red De Radios Escolares Del Sumapaz surge, porque en ese diálogo lo primero que nos dimos cuenta era que queríamos sacar los contenidos de la escuela y, permitir un diálogo entre jóvenes de los colegios, entonces la excusa que hicimos fue, creemos una red que permitiera intercambiar, en un primer momento productos, y en un segundo momento realizaciones de comités editoriales que permitieran la discusión y encuentro entre jóvenes” (Bautista, 2017).

En septiembre del 2013 se convoca al primer encuentro de red de radios, para entonces se extendió la invitación no solo a los colegios que venían trabajando en el SSAR, sino que se amplió a algunos colegios como el Manuel Humberto Cárdenas Vélez que mantenía un proceso de radio escolar con impacto local; este colegio además de tener un espacio en la emisora comunitaria del municipio, en su PEI y Misión Institucional contempla “Formar integralmente a niños y jóvenes

dentro de un enfoque humanista, preparándolos en competencias básicas y laborales generales, con énfasis en Comunicación Social y Medios Audiovisuales” (IEM: MUCV, Fusagasugá, 2007).

El primer encuentro de la red se desarrolla partiendo del tema central de ¿Qué es una red? Y ¿Cómo sería la red que queremos? se presentaron los pre-conceptos de los y las jóvenes y luego se complementaron con la definición trabajada por las docentes coordinadoras del proyecto:

“Al empezar a trabajar la red, esa parte de ese taller la realizamos con Mayra, nos tocó empezar a investigar que es la red, y la red es crear lazo social, generar participación. Y entonces eso nos dio una redefinición, de que no solo era un espacio de intercambio de radio sino de producción de contenidos de manera conjunta” (Rojas, 2017).

Como resultado de ello se generaron algunas caracterizaciones que permitieron evidenciar las percepciones de los y las jóvenes frente a sus instituciones, la relación de estas con la comunidad externa, la organización espacial al interior de la misma y como ya se ha dicho el tipo de joven que está en ella. Dichos aportes fueron:

Relación Institución-Comunidad: “la mayoría de los gráficos (cartografías diseñadas por los estudiantes) representan una comunidad estudiantil intra-muros.”. *Figura 5.*

Salón de Clases: “calmado”, “dispersión”, “Desintegrado”, “Vigilancia, control docente”. *Figura 6.*

Radio escolar que se quiere: “sin influencia del colegio y libertad de opiniones”, “contar noticias críticas tanto a nivel institucional como municipal”, “escoger música con significados buenos para la gente” “enlazarse con otros colegios para fortalecer los medios de comunicación” *Figura 7.*

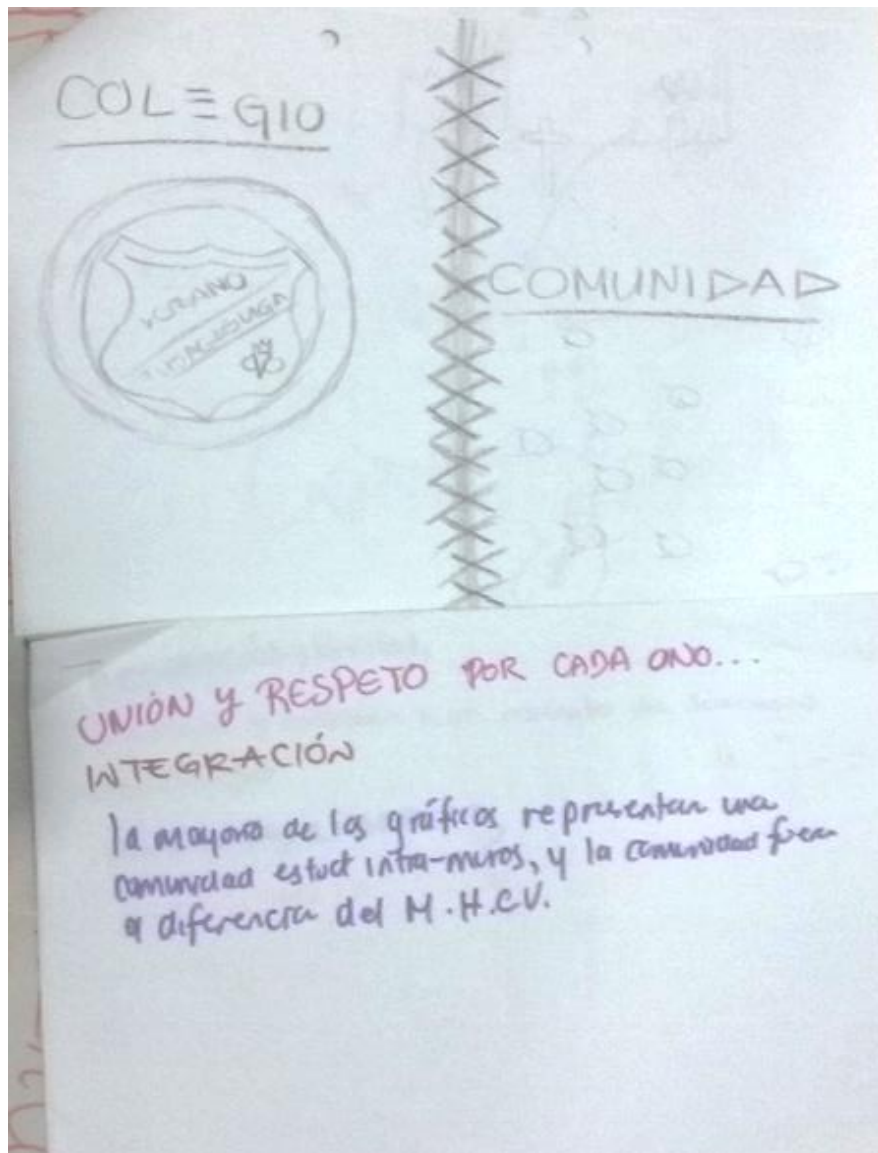


Figura 5. Encuentro RRES, Relación Colegio-Comunidad. Tomado Archivo del Proyecto.

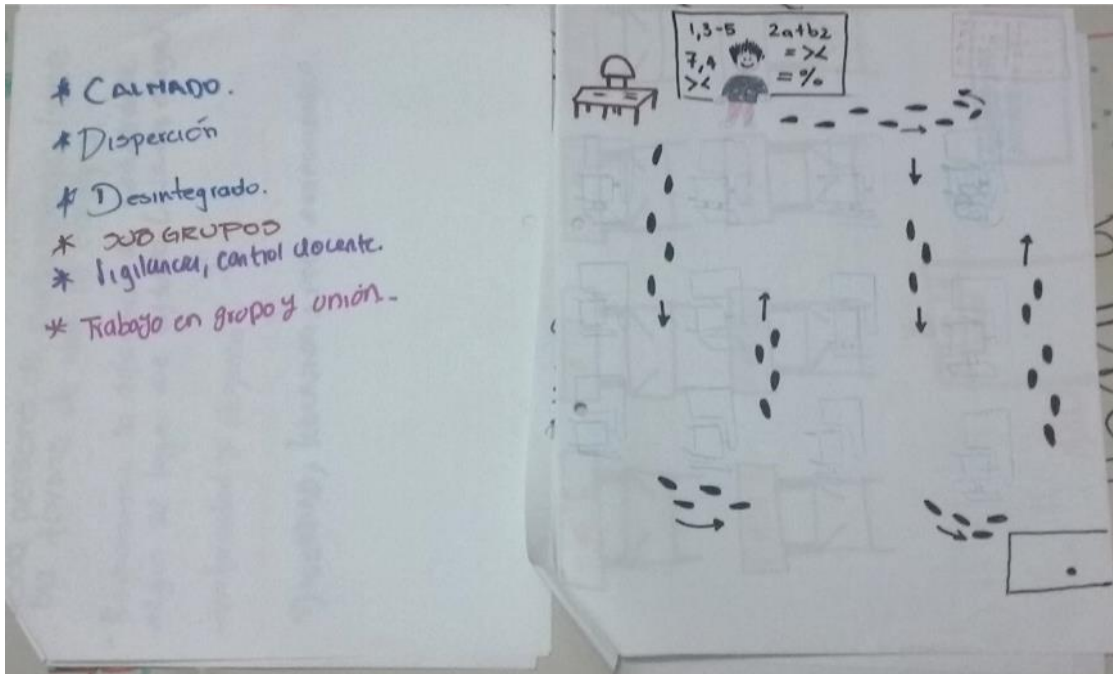


Figura 6. Encuentro RRES, Salón de clases. Tomado Archivo del proyecto.

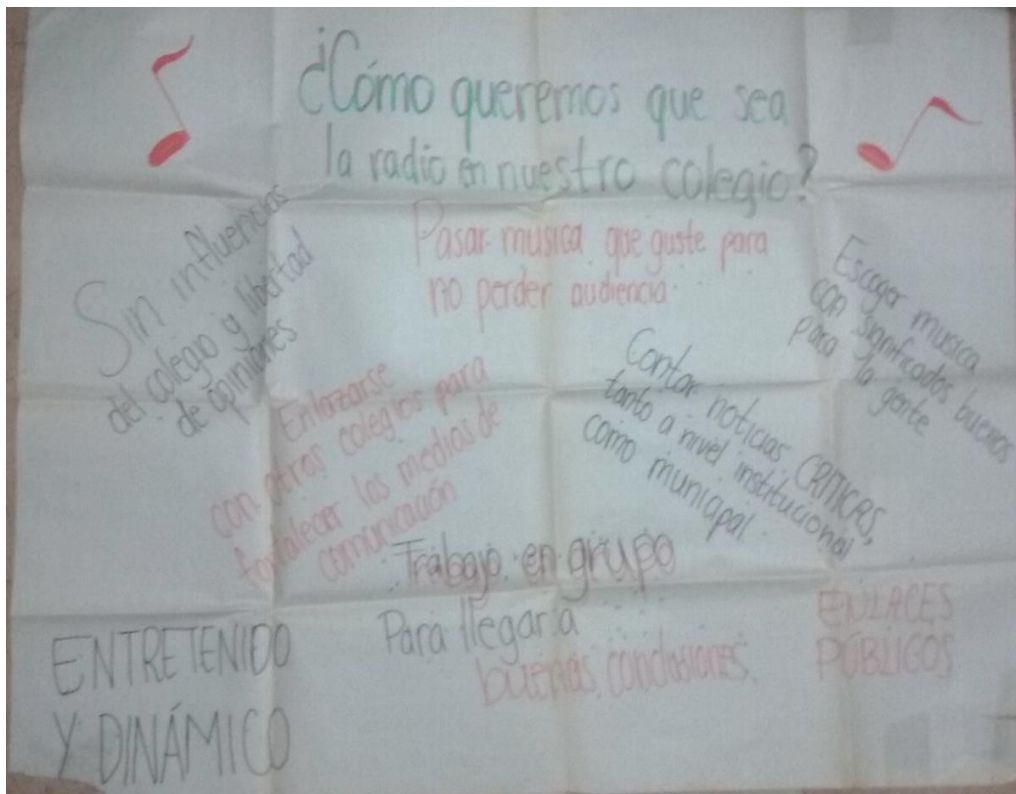


Figura 7. Encuentro RRES, la radio que quieren. Tomado Archivo del Proyecto.

La RRES abre unos derroteros para el proceso de formación y producción radial, no solo se trataba de hacer intercambios sino de producir conjuntamente, lo que planteaba también la necesidad del encuentro cada vez más frecuente. Y esto a su vez implicaba, para el grupo, continuar ampliando el trabajo a otras instituciones, y hacer del diálogo un ejercicio más nutrido desde las particularidades de cada institución.

A finales de agosto empezaron a ingresar nuevos estudiantes al grupo ejecutor, uno egresado de la Universidad y docente del colegio Gimnasio María Auxiliadora y otros dos de semestres distintos, uno de tercero y otro de noveno. El colegio Femenino y María Auxiliadora, se integran al proceso de formación, pero en el transcurso se vuelven a separar por dificultades de distancia; no se logró generar consenso para rotar el punto de encuentro. Cuando los estudiantes del María Auxiliadora debían ir al femenino, estos no llegaban y viceversa.

A mediados de octubre el colegio Ricaurte desiste del proyecto, los jóvenes fueron dejando de lado las responsabilidades que adquirirían desde el SSAR, hasta que finalmente se decide cerrar el proceso con la institución, allí se hace el informe al colegio presentando las múltiples situaciones en que los estudiantes dejaban esperando al grupo ejecutor, sin dar respuesta alguna, y aunque se intentó negociar con los jóvenes nunca se llegó a un acuerdo común.

Hay una similitud que presentan los colegios privados, y es que la intensidad de las jornadas académicas era muy pesada para los estudiantes, y algo parecido a lo sucedido en el colegio Ricaurte empezó a darse también en el colegio María Auxiliadora, los estudiantes manifestaron el desgaste físico y mental que producía participar en el SSAR, tras estar más de diez (10) horas en la institución.

Alternando a este proceso el colegio Lozano comienza el relevo generacional, a saber, el grupo de estudiantes con el que se había empezado el SSAR estaba en once y debía darse continuidad al proyecto que construyó para la institución. Allí se convoca en los grados novenos, para garantizar la constancia en el proceso, y se intenta articular por segunda vez al colegio Femenino teniendo en cuenta las condiciones de cercanía que existía entre las dos instituciones.

Finalmente, para el cierre del año 2013, en el mes de noviembre se dan acontecimientos importantes para el proceso: por un lado, la salida pedagógica de la RRES; y por el otro la construcción del proyecto pedagógico de aula radial. Respecto a la salida de la RRES está permitiendo acercar a los jóvenes a tres experiencias de radio comunitaria e interés público con el fin de fortalecer el enfoque de radio escolar-comunitaria. Aunque fue exitosa, su gestión fue desgastante:

“Dijimos en un momento que, para incentivar a los pelados, pues íbamos hacer una salida a Bogotá a conocer RTVC ¡Radio Nacional!, televisión nacional, entonces hicimos todo el esfuerzo, por sacar recursos de donde fuera, para poder llevar a los pelados, para el bus y para conseguir lo del almuerzo que era lo que necesitábamos, porque no nos iban a cobrar la entrada a RTVC, ni nada de eso, ni a los otros lugares donde fuimos, al otro lugar, porque además fuimos a otros dos lugares.” (Vásquez, 2017).

La universidad de Cundinamarca seguía reticente al proyecto, por lo que en ese entonces no se logró, ni siquiera en el marco de los convenios interinstitucionales desde facultad, recursos físicos, investigación o extensión, gestionar el apoyo para la movilidad de los estudiantes hasta Bogotá.

Aun y con todos los avatares que tuvo la salida, esta se logró realizar con los recursos propios del grupo ejecutor, “allí se alquiló un bus que paradójicamente era del colegio Lozano, y también se gestionaron unos tamales que figuraron de almuerzo” (Vásquez, 2017).

Los tres lugares visitados RTVC, Suba al Aire y Techotiba, permitió a los jóvenes comprender los enfoques de radio comunitaria e interés público y para ellos se realizó un ejercicio metodológico a través de una guía de campo, para que los jóvenes registraran algunas características, objetivos y fines de las experiencias que allí se iban a visitar.

Uno de los resultados de este acercamiento concreto a la radio comunitaria y popular, fue haber permitido al grupo participante dimensionar el alcance de dichas propuestas, además de conocer otros jóvenes produciendo radio comunitaria, posicionando la identidad juvenil y con capacidad crítica. Ello les motivó a hacer una radio escolar diferente, fuera del imaginario comercial, vendible y de entretenimiento simple.

Por otro lado, emerge la construcción del proyecto de integración curricular tras el balance semestral. Hasta ese momento, tres integrantes del grupo ejecutor se habían retirado del proceso, los tiempos de los estudiantes que quedaban en la universidad se empezaban hacer más estrechos al comenzar los semestres de práctica que impedía un acompañamiento constante en el SSAR.

La síntesis que surgió de la evaluación fue que se debía integrar el proceso de investigación a las prácticas pedagógicas. Ello permitiría continuar la búsqueda de generar participación juvenil en la escuela, directamente desde el aula, y sin dejar de lado el proyecto radial. Además, que uno de los retos que surgía de las dificultades del proyecto era trabajar articulados con los docentes de las instituciones que se mantenían distantes como sujetos expectantes.

Otras formas dialogar (2014) ⁸

Iniciando el primer periodo académico del 2014 se retoman actividades con los colegios Lozano y Femenino, la evaluación procuraba hacerse tanto adentro del grupo como hacia afuera de él y en ese sentido, antes de comenzar las producciones en vivo en las radios escolares se quiso implementar una evaluación al grupo participante, con el fin de conocer los aprendizajes de los mismos. Esto es importante enunciarlo dado que en el proceso de enseñanza que se ejecutó, y en la forma en que se aplica la evaluación, se puede dar cuenta del enfoque educativo que tenía el grupo ejecutor al comprender la evaluación no como una forma de asignar valor o cuantificación a los aprendizajes, sino como un ejercicio auto-crítico del proceso que en consecuencia permite mejorarlo.

Una fortaleza que aparece con la evaluación fue la apropiación del enfoque de radio escolar-comunitaria y el cambio de perspectiva en el concepto de la comunicación: el grupo participante distinguía bien los tipos de comunicación-educación, las características del locutor popular y la estructura del guion.

En ese orden se produce un giro hacia el acompañamiento de la construcción de programas y emisión de estos en las radios escolares, eso marco un avance en la hacia la participación de los jóvenes. A través de la radio, empezaron a plantear sus gustos musicales y culturales, a opinar frente al tema de la mujer, la sexualidad y las problemáticas sociales y construían sus noticias locales; un ejemplo de esta producción es el “top cinco sobre equidad de género” y “lo que el Colon se llevó”⁹.

⁸ Spot sobre el día de la raza en la escuela Antonia Santos.

https://www.youtube.com/watch?v=b_n5ZnMiDBM&feature=youtu.be

⁹ equidad de género. https://www.youtube.com/watch?v=TK1GEA_oL7A, lo que el colon se

Si bien ese tipo de participación en primer momento no era una participación política y crítica, en donde los jóvenes opinaban sobre la vida social, sobre la educación o las realidades de ellos mismos. Si era un acercamiento al uso de la radio juvenil, que rompía con el silencio del joven dentro de la escuela, y eso lo permitía la radio al dejar sonar sus gustos musicales, sus temas de interés y con los lenguajes propios de la cultura juvenil.

Para marzo del 2014 se presenta la propuesta del Proyecto Pedagógico de Aula Radial en la sede de primaria Antonia Santos, del Colegio Manuel Humberto Cárdenas Vélez. Como el nombre de la estrategia lo indica el medio para llegar al fin cambio totalmente, ya no se trataba de servicio social en contra jornada sino de integración curricular, enseñar las ciencias sociales a través de la radio y en jornada lectiva.

El giro en las condiciones de trabajo llevó consigo unas dificultades que no se habían dimensionado, una de estas fue el tiempo; los tiempos de la escuela están trenzados a las evaluaciones de periodo, que a su vez responden a las evaluaciones de estado, y todo el proceso de enseñanza se centra en lo anterior, en otras palabras, no hay tiempo para proyectos alternos dentro de la jornada educativa. Ello desató una dinámica acelerada, que impedía hacer énfasis en el ritmo del grupo participante en grados de primaria, pues primaba la enseñanza de ciencias sociales sobre lo radial y los procesos edu-comunicativos.

Las mismas planeaciones evidenciaron el giro y cambio de perspectiva en el proyecto al articular la radio en la enseñanza de las ciencias sociales. Aunque se debe admitir que la constante exigencia de las docentes titulares, de hacer visible en las planeaciones los componentes

llevo <https://www.youtube.com/watch?v=-pSzXUQ3VVU>

pedagógicos, las habilidades y competencias a fortalecer en el proceso, permitió profundizar en el campo de la comunicación-educación. Hasta ese momento la radio había quedado totalmente olvidada y se debía pensar en el proceso comunicativo más allá del medio de comunicación:

“Un momento de suma importancia en el proceso por varias razones: a) confronta los guiones, o libretos elaborados con su respectiva lectura, lo que lleva a que sean los mismos chicos quienes al leer y muchas veces (sin necesidad de la mediación del docente) corrijan sus propios errores, no solo de redacción, sino de lectura y entonación (...) c) recuerda la importancia del diálogo y del respeto, y afirma la necesidad del trabajo en equipo.” (Barrera, 2016).

La idea de integrar a los docentes no progresó como se esperaba, por el contrario, los docentes titulares reafirmaron su distancia con el grupo ejecutor de práctica docente. Se acrecentó la relación desigual en la toma de decisiones, se impedía el diálogo y la construcción de alternativas para la solución de problemas en el aula, o relacionados a la enseñanza. En últimas el trabajo con los docentes redundó en la discusión constante por las distintas concepciones de enseñanza, el manejo de grupo y la participación de los estudiantes en el aula.

A finales de junio y principios de julio, se realizó nuevamente el balance sobre las múltiples situaciones; por un lado, las dificultades en las emisiones de los colegios lozano y femenino que entraban en crisis de sentido por la presión de la institución frente a los contenidos que emitían, y a su vez el retiro de la radio escolar del grupo participante para producir fuera del colegio. Sin olvidar también la creciente carga académica de los estudiantes de grado décimo y undécimo.

Paralelamente, las tensiones y dificultades generadas en la práctica pedagógica, al no poderse realizar el proyecto de radio bajo la dimensión de integración curricular, y el enfoque de

comunicación-educación. Se realizan algunos ajustes con la institución referidos a los horarios con el fin de devolverle la prevalencia a los contenidos radiales y procesos de comunicación, pero no se logra un cambio sustancial.

Respecto a los alcances y resultados que se tuvieron en el proceso de formación con los estudiantes de grado tercero y quinto en las prácticas pedagógicas: Aparece el diagnóstico de la institución y los estudiantes que, en términos participativos permitió ubicar problemáticas sociales en el entorno familiar, barrial e incluso al interior del aula, la cuales se intentaron abordar desde el proceso de formación radial en pro de mejorar la convivencia en el aula.

“con el acercamiento a la construcción de los formatos radiales: *spots, socio-dramas, o pequeños reportajes*, las potencialidades de los y las chicas afloraron y los problemas de convivencia empezaron a ser tema de los spots, las cápsulas o los flashes informativos, siendo los mismos estudiantes los primeros en cuestionar dichas conductas y promover otros valores como la solidaridad, el trabajo en equipo, o la tolerancia, por mencionar algunos.” (Barrera, 2016)



Fotografía N°4. Estudiantes de quinto, diseño de guiones.

Con grado quinto el proyecto se “desarrolla en tres momentos a saber; *pre-producción*, *producción*, y *post-producción*.” (Barrera, 2016). En la *pre-producción* se abordaron los contenidos de ciencia sociales, los cuales eran discutidos a partir de los pre-conceptos de los estudiantes; la enseñanza de las ciencias sociales, desde el PPAR, procuro superar la perspectiva de la enseñanza tradicional, involucrando el estudio histórico y geográfico desde las realidades locales:

“Es a partir de ellas que se hace posible llegar a una flexión sobre el valor de la vida, el respeto a la diversidad del niño como un sujeto histórico, del barrio y de la calle como espacios geográficos provistos de significados socialmente construidos por las comunidades, en el que confluyen la convivencia y las normas y valores que permiten vivir en sociedad justa y equitativamente.” (Barrera, 2016).

En la *producción*, se hizo un acercamiento al texto argumentativo a partir de los guiones radiales que integraban las opiniones de los estudiantes. Y finalmente se generaba un producto

radial, el cual debía ser grabado y editado por ellos, así no solo generaban una apropiación de las TIC, sino que podían escucharse a sí mismos y ajustar sus errores a partir del ensayo, error, ensayo.



Fotografía N°5. Estudiantes quinto grado, pruebas de sonido para entrevistas.

Al término del año 2014 el balance arrojaba un horizonte negativo: la relación con los colegios seguía decayendo en razón de las diferencias respecto a la comunicación-educación y la radio; el grupo participante del SSAR había dejado la radio escolar de sus instituciones; el PPAR había sido una buena experiencia en tanto acercamiento e inmersión a la cotidianidad del aula y la escuela, pero no logro lo esperado; y como si fuera poco, el grupo de la universidad seguía reduciéndose.

En ese momento el grupo pasaba una evidente crisis, y la solución a la misma era salir de las instituciones, la frustración era generalizada y su nicho era el tipo de escuela que ya ha sido caracterizada. En donde la concepción la comunicación-educación, la radio y el joven, impedían

generar procesos de participación como los que se proponía el proyecto Red de Radios Escolares del Sumapaz con los jóvenes.

“Yo les dije que no importaba, que íbamos hacer un programa de radio y que lo íbamos a poner al aire por la web, que yo no sabía que íbamos hacer pero que nos animáramos a hacerlo. Y recuerdo esa anécdota porque para mí fue importante, porque fue darle lectura a la crisis que nos generó la escuela y alternativas a ese proceso. Y de ahí nació EL DESPANCHE que para mí fue un salto cualitativo del proyecto.” (Rojas, 2017).

Devuelta a la acción (2015)

El año 2015 es uno de los años más dinámicos del proyecto por tres razones; la primera, se retoma el servicio social alternativo radial, que como proceso de formación llevaba más de un semestre sin actividad en colegios, y en esa ocasión se hace con el Colegio Municipal Adolfo León Gómez de Pasca; la segunda, Se mantiene la relación con las instituciones educativas en el marco de las practicas pedagógicas; y finalmente se da la creación del programa EL DESPANCHE.

Prácticas pedagógicas investigativas y radio escolar: Servicio Social Alternativo Radial¹⁰

“algo me marco dentro del proyecto, como tal fue en el colegio Bethesda (...) nos sacaron de acá de éste colegio porque éramos y traíamos una propuesta muy idealista que no iba acorde con el colegio... el colegio quería que la radio, digamos... las acciones y los contenidos, fueran como mensajes y, todo ligado con la parte de la religión de ellos, mas no se mirara desde la óptica que nosotros queríamos.” (Franco, 2017).

En Marzo de ese año, dos compañeras de séptimo semestre de práctica pedagógica se

¹⁰ Spot aniversario de pasca, realizado en el marco de la formación en producción radial del SSAR <https://www.youtube.com/watch?v=RhsURnoeZpw&feature=youtu.be>

articulan al proyecto de radio con la propuesta de SSAR, según como lo expresa una de ellas, primero se presenta el proyecto en el Colegio Cristiano Integral Bethesda¹¹, pero por intereses institucionales no es aceptado. Como segunda opción se contactan con la Fundación Gusta Guchipas¹², que aparece como actor mediador con el colegio Adolfo León Gómez en Pasca, haciendo posible el ingreso de las compañeras a dicha institución.

Si bien el proyecto se logra realizar, en el trascurso del mismo se presentan algunas dificultades respecto a los fines de este y su correspondencia con los fines de la fundación:

“El cuento fue la discusión que se tuvo con Gúchipas (...) ellos querían imponerles a los chicos de la emisora el nombre del programa, que tenía que ser “la voz del azadón”. Ellos les dijeron que, si el programa se llamaba así, no participaban porque ellos querían que se tuvieran en cuenta, las problemáticas que vivían, la relación de ellos con la vereda... bueno con las historias de vida, eh... con la cuestión del páramo, con la cuestión de los lugares que ellos habitaban, pues bueno, eh... que no solamente fuera la voz del azadón, sino que se generalizara más...” (Gaitán, 2017).

En vista de lo anterior se genera una fractura entre el grupo externo (Gusta Guchipas) y el proceso de práctica pedagógica. A la postre la relación institucional tuvo que asumirse por parte

¹¹El Colegio Cristiano Integral Bethesda se especializa en la formación de los líderes que nuestro país necesita en base a los valores y principios cristianos para tener un próspero mañana. (COLEGIO CRISTIANO INTEGRAL BETHESDA, 2014)

¹²Es una institución de utilidad común y sin ánimo de lucro, con personería jurídica de derecho privado, de las reguladas en lo pertinente por los artículos 633 a 652 del Código Civil Colombiano, el decreto 2150 de 1995 y el decreto 427 de 1996 junto con la Circular Única de la Superintendencia de Industria y Comercio, y las demás normas concordantes. Se constituye como una entidad sin ánimo de lucro, de carácter permanente, independiente, autónomo, para beneficio del interés ambiental y social (...) **Misión:** Generar elementos de transformación en pro de la preservación ambiental y el desarrollo social a través del arte y la formación. (Fundación Gusta Guchipas O.N.G, s.f.)

del grupo y en ese marco se establecieron algunos acuerdos como: la asignación del tiempo en contra jornada y cada viernes por semana.

Respecto al proceso de formación en producción radial, se tomó el acumulado de SSAR realizado en los anteriores colegios. El grupo que acompañaba dicho proceso tenía una debilidad que era la falta de formación respecto a nociones como: comunicación-educación participativa y/o popular, técnicas y metodologías de educación popular, e Investigación-Acción-Participativa. Nociones que no fueron claras y ejecutadas en el proceso. La particularidad de los colegios llevaba a cada grupo a tomar metodologías diferentes, a privilegiar ciertos contenidos, a sumar otros, etc. De allí que el proceso de formación en Pasca no solo se centró en lo radial, sino que abordó otras necesidades del contexto:

“Ellos decían que era bueno que, el proyecto de radio permitiera también que nosotras fortaleciéramos otras cosas en las que ellos estaban graves, y que por eso el colegio los juzgaba para no poder estar en otras actividades, entonces desde ahí quedamos en el acuerdo en que, se trabajaba una clase de talleres y se dejaba media hora para trabajar con las clases del colegio y se les apoyaba lo académico” (Gaitán, 2017).

El contexto rural a diferencia de lo urbano, tiene distancias y tiempos más largos, en el colegio de Pasca por ejemplo, participaban estudiantes que venían de veredas, a tres (3) o cuatro (4) horas de la institución; muchos de ellos debían llevar sus almuerzos, perder la ruta para poderse quedar y al final caminar hasta cuarenta (40) minutos para llegar a sus casas. Ese tipo de situaciones exigieron flexibilizar la intensidad horaria en la formación radial y así mismo ser muy cumplidos en los tiempos para no retrasar al grupo participante.

Es preciso decir que un elemento de gran ventaja fue el hecho de haber contado con los aparatos técnicos para la producción radial, aunque los municipios y zonas rurales cuentan puntos vive digital o quioscos digitales, en el caso del colegio Adolfo León Gómez, el punto era retirado de las instalaciones del colegio y en ocasiones mantenía muy ocupado. De allí que los materiales financiados en el año 2013 por la Organización Internacional de Migraciones hayan sido de gran ayuda para fortalecer los procesos de producción en colegios como el de Pasca.

Prácticas pedagógicas investigativas y radio escolar: Jornada Extendida Complementaria Radial.

Para el mismo mes, el otro grupo de practica pedagógica que venía de la escuela Antonia Santos presenta el proyecto de integración curricular para secundaria, el cual como ya se ha dicho se da a través de la Jornada Extendida Complementaria. En la JECOR el proyecto funcionó en contra-jornada, y si bien tomo elementos del SSAR, ocurre lo mismo que en el colegio de pasca, la creciente denuncia de problemáticas hace necesario reorientar el proceso de formación canalizando dichas necesidades y problemáticas. Del “diagnóstico desarrollado en los primeros encuentros fue la elección de tres momentos claves para el proyecto (...) por un lado, *el análisis crítico de contenidos y producción critica medios; el lenguaje radiofónico; y la construcción y grabación de guiones.*” (Barrera, 2016).

Una de las conclusiones que arrojó el diagnóstico es que los jóvenes cada vez pertenecen más a la cultura audiovisual, la cual privilegia como sus principales medios de información los celulares, los computadores, tabletas y el internet. Como consecuencia de esta cultura, la imagen, lo oral y lo escrito son elementos que no llaman la atención por separado, además de que presentan dificultades en estas habilidades, de allí que la radio no fue un medio usualmente utilizado por ellos, por no decir que es un medio olvidado.

Esa condición concreta se convirtió en un reto metodológico para lograr cautivar al grupo participante en la radio como medio de expresión juvenil; situación que es común a todas las experiencias del proyecto. Así pues, una de las estrategias implementadas fue partir desde sus consumos culturales, de allí que el “análisis crítico a partir de los gustos e intereses musicales que expresan los y las jóvenes (...) lleva a que se tomen elementos de análisis como: la construcción del estereotipo de la mujer, la problemática ambiental y la convivencia escolar marcada por el bullying.” (Barrera, 2016)

Respecto a las problemáticas la producción radial hizo énfasis en el género periodístico, de modo que se organizó con ellos un acercamiento a la investigación, la cual tuvo por objeto el libre desarrollo de la personalidad y el uso del uniforme en la Jornada Extendida Complementaria. (Puede verse el esquema de árbol de problemas que se construyó con los y las jóvenes en los anexos)



Fotografía N°6. Estudiantes de grado octavo en construcción de guiones.

Porque no siempre estar desocupado no es tener nada que decir¹³

“Lo mío es de, el 14 de marzo del 2015, que fue sábado, que fue la primera emisión que hicimos en EL DESPANCHE... fue cuando nos encontramos con todos los pelaos, con Juliana, con Daniel, con Alejandro, con Gloria, y con Merly, ¿sí?, fue la primera vez, pues donde nos conocimos, nos encontramos y donde empezó todo el proyecto de EL DESPANCHE, fue la primera emisión, pues ya nos habíamos encontrado, pero, sin embargo, fue aquí cuando se reunió el mayor número de estudiantes.” (Vargas, 2017).

El año 2015 es como se dijo antes, uno de los momentos más importantes para el proceso, pues constituyó el salto cualitativo a una producción radial totalmente autónoma, generada entre los dos grupos, ejecutor y participantes. El balance de fin de año del 2014 había planteado generar un espacio alternativo a las instituciones, dedicado a la producción radial. Las instituciones podían seguir siendo lugares de formación en producción radial, pero dicha producción debía salir de allí, y como alternativa se propone el programa juvenil EL DESPANCHE.

Una de las fortalezas en ese ejercicio de producción conjunta fue que las relaciones se horizontalizaron y la construcción fue mucho más dialógica, metodológicamente ello se debía al comité editorial que era el escenario máximo de construcción en donde todos y todas pensaban, hacían y producían la radio, cosa diferente cuando se estaba en las instituciones y los roles de docente-estudiante estaban marcados por la misma mediación institucional.

¹³ Spot promocional EL DESPANCHE <https://radioteca.net/audio/promocion-el-desparche/>

Tal fue el alcance positivo de EL DESPARCHE que los procesos de formación que se iniciaron en el 2015 se empezaron a proyectar hacia él, es decir, la Red de Radios Escolares del Sumapaz empezó a perfilarse como escenario de encuentro para la producción, intercambio y diálogo, y con más fuerza, teniendo en cuenta que no solo se trataba de los jóvenes urbanos sino también rurales.

En abril EL DESPARCHE pasa de ser un programa virtual (radioteca.net y canal de YouTube) a un programa de onda transmitida. En reconocimiento a los productos trabajados y subidos a la radioteca.net, el ex gerente de la emisora Nueva Época, Carlos; quien había escuchado los productos a través de una de las compañeras que hizo parte del proyecto. Se puso en contacto para proponerle a EL DESPARCHE hacer parte de la franja juvenil de la emisora; allí se establece en un primer momento una franja de una (1) hora cada quince (15) días en formato pregrabado¹⁴, y después cada ocho días.

En septiembre se genera el segundo encuentro de RRES con el fin de reunir a al grupo participante de las diferentes experiencias radiales y con ellos, abordar los saberes sobre la radio con enfoque popular y comunitario. En dicha ocasión el proceso de formación se orienta con un invitado externo de la emisora Suba al Aire. El encuentro planteo la necesidad de constituir un comité y empezar a emitir conjuntamente como jóvenes de la región.

¹⁴El formato pregrabado se realizaba con antelación a la emisión, se grababa el programa y se editaba con la característica de una hora de duración, audio piloto anexo <https://www.youtube.com/watch?v=PT00a6BZ5LE&t=0s&index=62&list=UU0jJ-5GHmDPdvEkHOIshMLw> Link, Emisión piloto del Programa EL DESPARCHE presentado a la emisora Nueva Época.

En octubre se da lugar al tercer encuentro allí se construyen distintas propuestas alrededor del día de las brujas, 31 de octubre, que luego fue emitido como especial de Halloween en la emisora Nueva Época, al mejor estilo de EL DESPARCHE se toma el concepto del miedo y se materializa a partir de los miedos de los jóvenes¹⁵: el miedo a perder el año, el miedo de tener el celular decomisado en clase, el miedo de las mujeres, y finalmente los miedos de la vida real y del joven que siente y piensa la sociedad en términos de posibilidades y fracasos.



Fotografía N°7. Encuentro RRES, septiembre de 2015.

EL DESPARCHE se continuó emitiendo hasta septiembre del 2016, la condición primaria de emitir cada quince días cambio a cada ocho, de acuerdo con ese cambio la estrategia para lograr cubrir la franja e impulsar la participación juvenil en la región, fue la realización de un programa musical con artistas invitados; allí aparece un elemento vital para comprender la cultura juvenil y son los gustos culturales y la diversidad de gustos, pues no solo se trata de géneros musicales sino

¹⁵ miedos escolares <https://www.youtube.com/watch?v=Bzp7CMnn84g> Link, Top de los miedos escolares.

de culturas que se construyen alrededor de la música como lo es el caso del HIP-HOP y el RAP, el Heavy Metal, el Punk, la Electrónica y la música tradicional Colombiana.

La experiencia de los programas musicales fue exitosa en tanto permitió a los jóvenes de la región no solo posicionar sus gustos y diferencias musicales, sino que era la posibilidad de darse un lugar en la emisora tradicional, en la vida pública, y luchar por un reconocimiento de su cultura, a través de sus contenidos líricos y musicales; que además eran expresiones cargadas de subjetividades y opiniones del joven frente a la sociedad.

La dificultad en el programa tuvo dos raíces: la primera un desacuerdo por parte de la emisora frente a los contenidos musicales de los jóvenes. Según la emisora estos contenidos distaban del horizonte de la emisora, pues los sonidos eléctricos y las percusiones aceleradas de los géneros como el punk y el heavy metal no son correspondientes a la audiencia real¹⁶ de la emisora. Sin olvidar también los contenidos líricos de los géneros, pues estos eran muy críticos y en ocasiones confrontaban las costumbres religiosas o prácticas políticas de la región. (Escuchar programa musical de RAP)¹⁷

. El cambio de administración marca el fin del programa, en el sentido en que los términos y condiciones para las emisiones cambian radicalmente; primero se exigió que los formatos dramáticos y periodísticos salieran del programa, con la justificación de que eran formatos

¹⁶ Audiencia real refiere a la población que sintoniza la emisora con frecuencia o regularidad, esta audiencia es conocida a partir de los estudios de audiencia y estrategias de consulta que permiten saber el tipo de gustos y consumos culturales que tiene dicha audiencia. En este caso la audiencia real según la emisora es mayoritariamente campesina, por lo que sus gustos corresponden a los géneros populares.

¹⁷ El programa musical de RAP es elaborado por dos jóvenes universitarios y dos jóvenes de colegios, los jóvenes de colegios son canta-autores e invitados. En este programa se pregunta sobre la influencia del RAP en la vida de los dos jóvenes de colegio y el desarrollo que estos han tenido en el mismo.

correspondientes a la franja del noticiero; segundo pidieron que se eliminara todo tipo de opinión o comentario tendiente a la crítica de la vida social y política del país; y tercero sacar el programa musical de la programación.

Para poder continuar emitiendo, la emisora nos propuso hablar de la vida del joven en términos de la moda, farándula, tecnología, ambiente y sexualidad, pero sin involucrar pensamientos académicos o críticos que cuestionaran las costumbres religiosas o morales. Si bien esto se podía asumir, el grupo estuvo en desacuerdo con las otras dos condiciones: eliminar los pregrabados dramáticos y sacar la programación musical. Hacer eso era destruir la esencia de la producción radial juvenil y la disputa por el reconocimiento de la cultura juvenil en la región, cuestión que el grupo participante no estuvo dispuesto a negociar.

Desafortunadamente la falta de apoyo de las instituciones, el interés por parte de los docentes y la falta de garantías para los jóvenes de la región; de poder estudiar, trabajar y vivir tranquilos sin preocupaciones o inestabilidades, impidió continuar con el proyecto. La mayor crisis que pudo sufrir esta iniciativa la generó el desplazamiento de sus integrantes, tanto grupo ejecutor como participante, hacia las principales ciudades, al ver que no se tiene una proyección clara por falta de oportunidades.

En conclusión el presente capítulo ordena la experiencia vivida partiendo de las nociones y perspectivas de los actores (equipo ejecutor, equipo participante y agentes externos) quienes demuestran que la memoria no solo implica recordar etapas y momentos, sino que estos están cargados de visiones, conceptos, acciones y valoraciones subjetivas que imprimen un sentido al recuerdo y se hacen explícitos en las anécdotas, cuestión que es importante exaltar en la sistematización.

Por otro lado la multiplicidad de estrategias que se presentan en el transcurso de la RRES, implica para la reconstrucción histórica de la experiencia, un replanteamiento en la forma de ordenar los acontecimientos históricos que comúnmente se ubican bajo el pensamiento lineal, ascendente y/o evolutivo. No obstante la existencia de una o más estrategias en un mismo año, que bien pudieron haber surgido antes o después, precisa de una representación temporal cíclica que permita entender el accionar reflexivo del grupo, pues más allá de cerrar una estrategia e iniciar otra, siempre se propuso mejorarlas y aplicarlas con ajustes. Para ello puede observarse a continuación la gráfica de la espiral del tiempo.

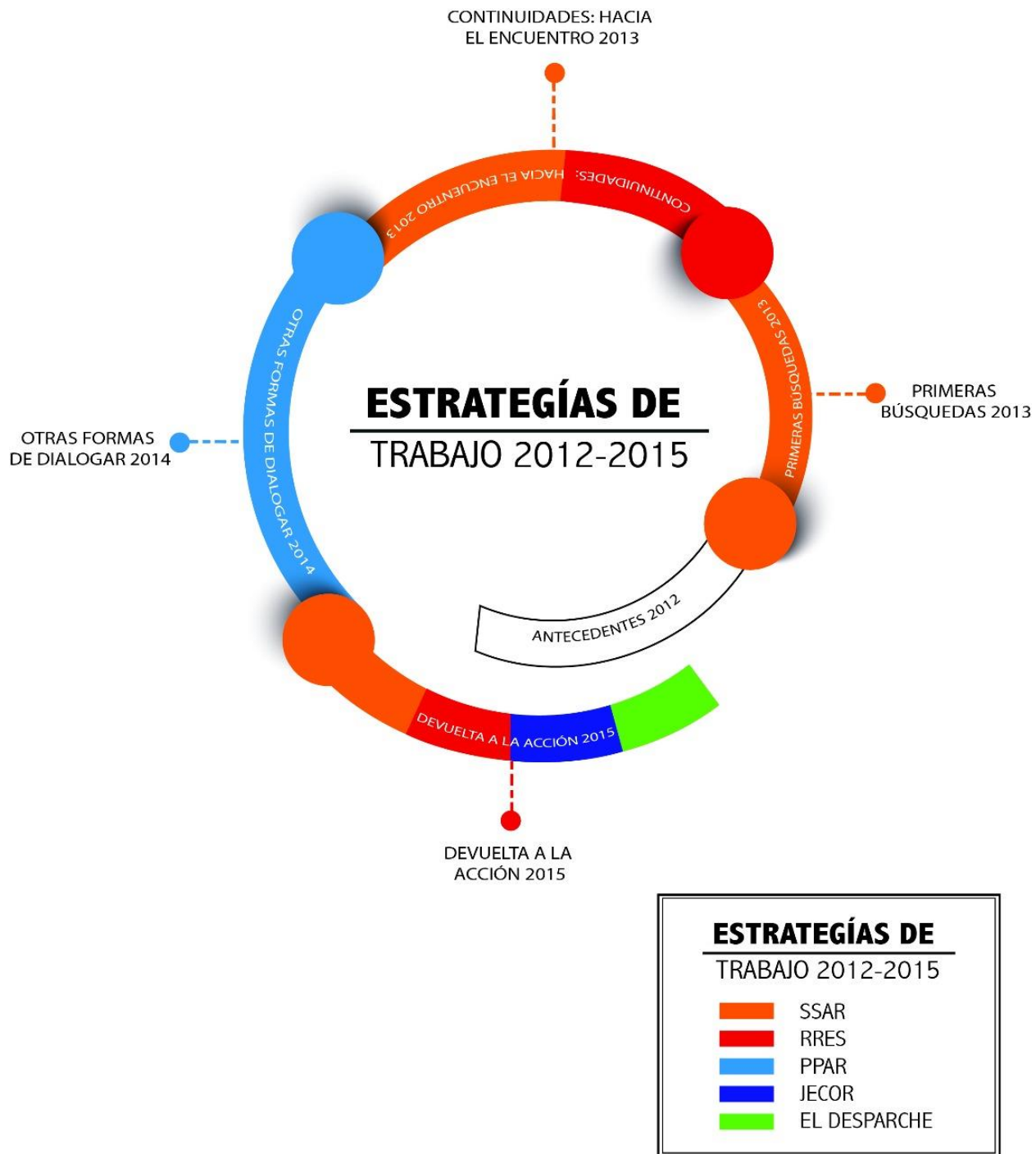


Ilustración 1 espiral del tiempo, estrategias de trabajo.

Capítulo 4: Análisis e interpretación de la experiencia: dialogo-confrontación y negociación de saberes entre el grupo ejecutor, participante y agentes externos.

“Muchos dicen: no, que siga EL DESPARCHE, yo digo que sigan los procesos comunicativos, EL DESPARCHE quizá fue eso, una buena semilla, tenemos una semilla no transgénica, una buena cepa, así que siga siendo semilla”. (Rojas, 2017)

Para la organización, análisis, comprensión y reflexión de la información que brindaron los grupos ejecutor, participante y externo, se presenta el documento en tres momentos que son el diálogo de saberes, la confrontación de saberes y la negociación de saberes, dicha división, se trabaja desde el enfoque de la educación popular que propone una construcción “no lineal de diálogo de saberes que da forma a la intraculturalidad, confrontación de saberes que gestan las dinámicas de interculturalidad, y negociación cultural que gesta los procesos de transformación basados en acuerdos y elementos comunes, forjando la transculturalidad” (Mejia, 2016,p. 51).

De acuerdo con esas formas de intraculturalidad, interculturalidad y transculturalidad, se propone una construcción que permita identificar el desarrollo que tuvo la experiencia, organizada primero en un diálogo de saberes donde “se hacen visibles las reales condiciones de interlocución y de igualdad epistémica, permitiendo confrontar lo que niega y haciendo visible su propio rigor y trazando puentes para optimizar y fundamentar las múltiples diversidades” (Mejia, 2016, p.52), en otras palabras, es hacer explícitas en nuestro caso, las concepciones de aspectos como comunicación-educación, la radio escolar y el joven y además haciendo notable las relaciones de poder de los diferentes actores, bien sean participantes, externos o el mismo grupo ejecutor.

Segundo, con el diálogo de saberes y el reconocimiento del otro, se abre la posibilidad de confrontar para otorgar una legitimidad propia “desde las sabidurías, prácticas, cosmogonías, permitiendo una contrastación que no solo busca construir la complementariedad sino hacer visible

ese intercambio desigual entre culturas, lo cual va a permitir la emergencia de esos saberes y conocimientos propio de lo subalterno” (Mejía, 2016, p. 52) dichos saberes propios de lo subalterno se comprenden desde las realidades, por ejemplo en el caso del joven, con sus búsquedas, su cultura y formas de participar a partir de sus expresiones culturales.

Y finalmente, desde la negociación cultural, se presentan todas aquellas apuestas conjuntas que, orientadas por la complementariedad y la diversidad, lograron converger y crear nuevos significados respecto a la radio, En nuestro caso la comunicación-educación y la participación en términos del joven, entre otros aspectos, que de acuerdo con Marco Raúl Mejía (2016). Este proceso es uno de los más importantes, sino el más importante de los tres, por cuanto nos permite:

“Construir las representaciones y construcciones desde prácticas compartidas en las más variadas tradiciones y que hoy se manifiestan en una articulación que hace posible un pluralismo epistemológico crítico que nos habla de la manera como en estos tiempos construimos sentidos, significados desde la complementariedad, enfrentando cualquier matriz epistémicamente homogeneizadora, abriéndonos a un mundo biodiverso donde se elabora y reelabora un campo más amplio que la propuesta antropocéntrica” (p. 52).

Diálogo de saberes: con la disposición de encontrarnos

Desde nuestra perspectiva creemos que absolutamente todo se encuentra en un constante diálogo, interacción y transformación, la vida social se conforma a partir de ello y por eso queremos reflexionar nuestras opiniones y perspectivas a la luz de esto.

Para iniciar nos referiremos al equipo ejecutor donde nuestro primer encuentro fue a partir de un tema generador como lo es el debate investigación-educación, cuando las profesoras Luz Ángela Rojas y Mayra Lucia Guerra nos convocaron a tres estudiantes de diferentes semestres, para construir un proyecto de investigación en comunicación-educación y radio escolar.

Este espacio de encuentro y discusión se da en varias direcciones: la primera respecto a la relación docente-estudiante universitario que normalmente es asumida como una relación de poder marcada por la diferenciación conocimiento-saber, en donde el docente es quien investiga, crea proyectos, aplica instrumentos, analiza y teoriza, mientras el estudiante acompaña siguiendo los pasos del docente. En nuestro caso esa estructura se diluye y nos invitan a ser parte del proceso como pares académicos de la investigación, reconociendo no solamente nuestros intereses, inquietudes, saberes y propósitos, sino que los integran como elementos fundamentales para la definición de la misma.

Esto no quiere decir que ellas, desconocieron sus recorridos académicos y de formación, sino que, estos no se imponen como criterios de verdad, más si como puntos de discusión con las experiencias y procesos académicos que como estudiantes llevábamos.

Por otro lado tenemos la visión de investigación, que se amplía a la noción, desde de los enfoques latinoamericanos con perspectivas como la IAP, una propuesta de investigación que confronta a su vez el compromiso de los investigadores y la relación teoría-práctica, distinguiéndose de la investigación tradicional.

En cuanto al modelo de comunicación-educación tomado de Kaplún, EMIREC [1], se convirtió en un eje transversal para el proyecto que aplicó no solo para estudiantes de colegio, sino comienza desde nosotros mismos como grupo ejecutor. Por ejemplo “las planeaciones se realizaban en conjunto, en donde se seguía una especie de malla en la cual estaban estipulados los temas que se tenían que abordar (...) y luego se llevaban a una discusión amplia, que tenía por un lado el trabajo autónomo y la planeación autónoma” (Vargas, 2017).

Del mismo modo, la formación teórica y debate sobre el rumbo del proyecto era un ejercicio conjunto, donde se dividían tareas y se organizaban de acuerdo a capacidades y disposiciones.

Es importante comentar que para lograr este momento de diálogo, de generar una producción conjunta de planeaciones, técnicas y metodologías para el proyecto, se pasó por una desestabilización del saber que teníamos arraigado, respecto al quehacer docente, en el cual a veces no sentíamos seguridad para expresarnos, o desconfiamos de nuestras impresiones y/o percepciones.

Esta disposición al diálogo desde el equipo ejecutor se mantuvo durante todas las fases del proyecto, entablando niveles de articulación con los y las docente de práctica educativa de la universidad, que respetaron la forma de trabajo, y con la entrada de más estudiantes al proceso, asumieron el proyecto desde la perspectiva de práctica investigativa.

El punto más álgido de esta práctica se realiza en la última fase del proceso con el Desparche, la cual nos extenderemos a continuación con el equipo participante.

Para el equipo participante, el diálogo fue un proceso donde se rompe la cultura del silencio, y se invita dentro de un ejercicio académico a expresar sus nociones de mundo; el o la estudiante, acostumbrado a una ruptura entre lo que se aprende en la escuela y lo que se vive fuera de ella, se comienza a entender que para la propuesta comunicativa que queríamos realizar, debíamos tener su voz expresada en sus intereses, sus dificultades y sus expectativas. Muchas veces negadas o simplemente ignoradas por el mundo adulto como lo diría (Reguillo, 2000):

“Con excepciones, el Estado, la familia, la escuela siguen pensando a la juventud como una categoría de tránsito, como una etapa de preparación para lo que sí vale; la juventud como futuro, valorada por lo que será o dejará de ser” (p.28).

Para el caso del MHCV donde existía la radio, los estudiantes plantean como, si bien se les da la voz, está normalmente está mediada por el mundo adulto, de acuerdo con Emerson, estudiante que acompañó a la red, la participación se presenta pero “siendo delimitada por un contexto y no

dejando que nos saliéramos de lo tradicional, así que dejaban participar a los jóvenes, pero siendo delimitado por los adultos.” (Muñoz, 2017).

Lo mismo que ocurre con el equipo ejecutor en relación a la educación comunicación, se replica con los participantes, donde sus saberes se posicionan a través de la cartografía social, las encuestas del estudio de audiencia, y para el proceso de creación de guiones con la definición de temáticas elegidas por ellos.

Para el caso del grupo externo este diálogo de saberes se expresa en la presentación del SSAR, de la práctica y el mismo DESPARCHE, con los distintos actores, donde se hace un reconocimiento en el caso de los colegios de su PEI, o necesidades curriculares, sus lineamientos, y en la radio desde su búsqueda de un espacio cultural. Es así cómo se adecua el proyecto a los diferentes contextos. Esto era la puerta de entrada para escuchar las percepciones sobre educación, comunicación, el mismo papel mediador con la Universidad y sus prácticas, siendo el inicio de un reconocimiento de la necesidad de un trabajo integral.

Para el caso de la comunicación entre estos actores, como la mayoría hace parte de instituciones nos encontrábamos ante las directivas, coordinadores o jefes quienes nos planteaban la necesidad un encuentro con toda la comunidad.

Confrontación de saberes: no solo es saber que estamos si no cómo interactuamos.

Como se mencionó anteriormente el diálogo de saberes abrió la posibilidad de confrontarnos a nosotros mismos como grupo ejecutor y en relación con los otros actores, una de ellas tiene que ver con la comunicación-educación. Este enfoque de comunicación-educación decodifico tanto conceptos como prácticas, por ejemplo, para el caso del grupo ejecutor se empezó a evidenciar un cambio de actitud respecto a la forma de asumir el proceso de planeación, ejecución y evaluación.

A medida que iban ingresando estudiantes de otros semestres al proyecto, las metodologías se flexibilizaron y se ajustaron de acuerdo a los saberes de estos con relación a su experiencia como participantes y después como ejecutores. El hecho de planear de forma individual para luego discutir la planeación a nivel grupal, fue un asunto que requirió de tiempo para aprender a asumir los errores, ajustarlos según la perspectiva de otros y llevarlo a cabo de forma colaborativa.

De manera similar este cuestionamiento sobre el tipo de investigación que produce conocimiento científico y la que no, se convierte en un aliciente para que la universidad de Cundinamarca, a nivel de la licenciatura reconozca la importancia del proyecto, abriendo la posibilidad del diálogo y las negociaciones, dando apertura a varias líneas de investigación entre ellas la de pedagogías alternativas y educación comunitaria, así mismo la aceptación del proyecto en práctica pedagógica, y el reconocimiento de otros proyectos afines basados en el cine, el teatro, las artes o el barrismo.

Sin embargo con la oficina de investigación, no se logra entablar una negociación, en vista de que carecía de criterios de medición en investigación social, y por lo que fue necesario acudir a otras oficinas como interacción social:

“desafortunadamente, los procesos investigativos que en ella se proponen siguen supremamente pegada a la investigación positivista, y en ciencias sociales pegada a una investigación muy formal, de corto plazo y que pues no vincule escenarios de investigación/ acción/ participación como lo que nosotros proponíamos, entonces con la universidad, siempre fue un tire y afloje no nos articulamos con el área de investigación, nos articulamos con el área de extensión, entendida como una actividad de impacto social pero muy desarticulada, para ellos el impacto social no se investiga, solo se impacta y eso es una debilidad.” (Rojas, 2017).

Otro aspecto importante que se debe señalar con referencia a la radio escolar es que si bien los proyectos son reconocidos en las prácticas pedagógicas, la aplicación de los procesos formativos no se llevan a cabo según lo planeado, impidiendo su consolidación y articulación con las mallas curriculares, este fue el caso del PPAR, en donde los docentes mismos expresaron que una dificultad para realizar el proyecto era el tiempo:

“Se debe iniciar, me acuerdo yo les decía en ese momento, la universidad empieza después que nosotros, entonces llegan mucho después, tiene que ser un tiempo que les dé tiempo para trabajar, me parece que la debilidad es que el tiempo es muy corto y nosotros no le pudimos prestar el tiempo suficiente, dentro de la intensidad horaria, porque para nosotros no es posible y ustedes necesitan mucho tiempo, para un proyecto como estos” (Santos, 2017).

Ahora bien lo anterior condujo hacia otra confrontación, además de que no se daba el espacio porque las agenda de los docentes eran apretadas, también hicieron saber que la falta disposición para escuchar a los jóvenes universitario era porque no había un reconocimiento de la configuración del equipo ejecutor en su totalidad como par académico, de allí que en múltiples ocasiones las instituciones señalaban dificultades del proyecto “que se realice un acompañamiento más riguroso por parte del establecimiento académico encargado a evaluar el trabajo” (Guchipas, 2017).

En cuanto al grupo participante y sus confrontaciones respecto a la comunicación-educación, las metodologías y principios de la educación popular, hacen mella en las prácticas de los estudiantes. En los talleres se evidenció que cada vez que los estudiantes tomaban la palabra o realizaban acciones donde se expresaban roles de poder similares al de los docentes, estos replicaban el silencio, el control y el individualismo, sin embargo, es a través de talleres como: importancia de la comunicación, tipos de radio, lenguaje radiofónico, locución y el locutor popular,

los estudiantes comienzan a replantear sus visiones frente al uso de la radio y la forma de comunicarse.

Un ejemplo de esto se dio en la JECOR, donde a partir de la necesidad de abordar las problemáticas de los estudiantes, a través del formato radial periodístico e investigativo, diseñan las entrevistas, las aplican y triangulan para el análisis, y como resultado del mismo una estudiante del proyecto comenta: “Me gusta ya que este es un método de comunicación entre el estudiante y sus opiniones acerca de la institución educativa, y esto nos enseña a ser más sociables con las personas y a dejar los nervios a un lado.” (Vanegas, 2017).

El enfoque de comunicación-educación también confronta como se dijo anteriormente, la concepción sobre el uso de la radio escolar, así como se replicaba la forma de ser del docente tradicional que como ellos mismos expresaron “el profesor es el único, que tiene el conocimiento y nosotros escuchamos y escribimos” (Barón, 2017). Lo mismo sucedió con la radio escolar, su modelo de referencia pertenecía a la categoría de lo comercial, la cual presentaba características como locutores de voces perfectas, contenidos principalmente con solo música y desligada a las problemáticas sociales.

Si bien nosotros reconocimos los gustos del grupo participante, que era una repetición de los discursos e imaginarios de los medios masivos de comunicación, muchas veces negado por “las instituciones sociales y los discursos que de ellas emanan (la escuela, el gobierno en sus diferentes niveles, los partidos políticos, etc.)” (Reguillo, 2000, p. 51). Como equipo ejecutor teníamos que presentar otra cara, una versión crítica de lo que se decía frente a noticias, posturas machistas o ejercicios de memoria.

De modo que asumimos sus diferencias y las convertimos en oportunidades de reflexión y producción crítica, caso del grupo participante en la JECOR, que retomando los contenidos de

interés se logró la “creación de una historia de una pareja homosexual en la que nos exponían la realidad de hace algunos años, de esta comunidad, dándonos un nuevo punto de vista política, cultural y ético.” (Muñoz, 2017).

Así mismo sucedió en los encuentros instituciones realizados en la Universidad de Cundinamarca, que partían de reflexiones generales sobre los jóvenes de la región retomando las prácticas y experiencias de estos en el territorio. En este tipo de eventos se cuestionan las dinámicas académicas en donde se invita al sujeto experto para que nos hable del tema, y se posiciona al joven como un sujeto de saber con capacidad de reflexión e interacción. Dicha confrontación permitió a los jóvenes asumirse desde la práctica comunicativa como actores participativos:

“me llamo la atención el foro juvenil que se realizo es las instalaciones de la universidad de Cundinamarca. Por los temas que realizaron con respecto a la juventud y la importancia de ella en la sociedad, en la toma de decisiones y la participación de ella en la radio.” (Acosta, 2017)

Sin olvidar la RRES, escenario en el que “encontramos otra imagen del estudiante, su ropa, el uso de las tecnologías, su lenguaje, los debates que nos planteaban que no correspondía con el uniforme y el accionar que se asume en la escuela” (Rojas, 2016, p. 8). Es allí donde comprendimos que era necesario salir de las instituciones, lo que se convierte en una doble confrontación, tanto para ellos como para nosotros, con el fin de poder explotar todas esas potencialidades que los caracterizaba pero que en la escuela se volvían invisibles.

Por otro lado la confrontación de saberes con la institución surgió desde que pusimos nuestros intereses sobre la mesa, con relación a la investigación, de acuerdo con estas no era posible realizarla en la escuela, porque los tiempos y labores de los docentes no les dan. Pero por obra y gracia del diálogo y la negociación, el reconocimiento de las virtudes del proyecto en cuanto

al proceso de formación y producción radial, llevo las instituciones a proponernos un ajuste del proyecto.

Esta situación de desencuentro respecto a las concepciones de investigación, comunicación-educación y radio escolar, exigió replantear en diferentes ocasiones los objetivos del proyecto, así como se evidencia en la siguiente tabla:

MOMENTOS	OBJETIVOS
SSAR	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la radio escolar-comunitaria. • Fortalecer la Participación Juvenil. • Realizar investigación educativa con enfoque de IAP y EP (Educación Popular)
RRES	<ul style="list-style-type: none"> • Crear una red de radios escolares en la región del Sumapaz. • Generar el encuentro entre jóvenes de los colegios, para la participación y el dialogo entre los mismos.
PPAR	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar proyecto pedagógico de aula radial. • Implementar la enseñanza de las ciencias sociales, el lenguaje y la ética. • fortalecer la participación de los estudiantes en el aula.
JECOR	<ul style="list-style-type: none"> • Promover las radio escolar-comunitaria • Fortalecer la Participación Juvenil. • Reflexionar sobre las problemáticas de los jóvenes en los colegios.
DESPARCHE	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un programa de radio que permita la participación de los y las jóvenes de Fusagasugá. • Reflexionar sobre la vida del joven en fusa, sus problemáticas y necesidades. • Generar opinión y participación ciudadana.

Tabla3. Momentos y objetivos del proyecto

De acuerdo con la tabla, podemos notar como el proyecto pasa de ser una propuesta que se piensa desde la radio escolar con enfoque comunitario, la participación juvenil y el desarrollo de metodologías con enfoque de educación popular, a un proyecto pedagógico que pone de relieve la enseñanza de las ciencias sociales, el lenguaje y la ética.

Si bien esta confrontación fue clara tanto para las instituciones como para el grupo ejecutor, no se logró generar un consenso en vista de que como lo plantea Camilo: “No se puso mucho

empeño en convocarlos, o plantear reuniones para ampliar información sobre el proyecto, o involucrarlos. No recuerdo haber hecho entrega de diferentes productos radiales con la institución.” (Barrera, 2017). Es importante aclarar que esta actitud no era por parte nuestra sino directamente de las instituciones representada en los directivos, a quienes en múltiples ocasiones les comunicamos la necesidad del encuentro con los docentes, más nunca se dio el espacio.

De hecho los mismos docentes afirman que una de las debilidades de este proceso era que “se llegó a trabajar sin bases, o mejor dicho con las uñas, no sin bases sino con las uñas” no obstante cuando se propuso realizar procesos de formación y actualización docente en radio escolar y comunicación-educación, no fue posible generar un acuerdo.

Por otro lado y quizás, una de las cosas que más llama la atención es la confrontación de saberes con relación a las prácticas pedagógicas que llevaba el grupo ejecutor, de acuerdo con las docentes y la fundación gusta guchipas, la gran debilidad del proceso formativo era la falta de manejo de grupo, “no era preciso, no ejecutaba, como que vengo a hacer y se hace, puede que sepa mucho, pero no sabía manejar las situaciones” (Santos, 2017).

Claro, como grupo ejecutor reconocemos que existieron debilidades, las cuales devienen de la falta de experiencia, pero también es importante decir, que para los actores externos, principalmente las instituciones educativas, el modelo de comunicación-educación en el que se enmarcan sus prácticas son de tipo tradicional, donde se espera que el silencio y la organización del salón en filas sean dos elementos indispensables para un correcto proceso de enseñanza. Lo que era para nosotros el juego, la dispersión, la participación de los jóvenes haciendo uso constante de la palabra, una dinámica que se había naturalizado, siendo normal en el proceso formativo, para ellos se describía como una “falta de experiencia en los desarrolladores del proyecto radial para manejar el grupo” (Guchipas, 2017).

Y agregó, para la fundación gusta guchipas la creencia en una pedagogía alternativa, se representaba en la enseñanza de contenidos críticos, ignorando que en las acciones cotidianas se presenta también un modelo tradicional y dominante que reproduce sistemas de relaciones desiguales e injustas.

En cuanto a la Emisora Nueva Época, su concepción de la radio comunitaria como escenario “de encuentro entre grupos y organizaciones, para poner a las comunidades y las organizaciones en contacto” (ALER, 2001). Llevó al encasillamiento de lo popular como aquello que hace parte del pueblo del común y se representa en el campesino adulto mayor, de allí que sus contenidos y formatos, principalmente la música, respondieran a las tendencias musicales del género popular como la ranchera y los corridos.

Este conflicto de intereses respecto al uso de radio produjo un desencuentro que impidió continuar con la realización de EL DESPARCHE, en tanto no se logró generar una negociación que respetara los intereses, gustos y opiniones de los integrantes. Allí en la confrontación la emisora, que había tenido cambio de gerencia, propuso acabar con los dramatizados, con los artistas musicales invitados y la opinión política, a cambio de un programa juvenil centrado en la moda, la farándula, la ciencia y la tecnología, lo que dejó ver al mismo tiempo que concepción tienen del joven.

No más tejidos y entre-tejidos: somos una pista estéreo en la radio comunitaria

Nos detendremos en el análisis de EL DESPARCHA por ser la sistesis del proceso formativo y productivo en radio. En el se encuentran las

Uno de los proyectos que potencializó el EMIREC¹⁸ fue EL DESPANCHE, en este escenario se evidenció con mayor fuerza la producción radial, mediada por el comité editorial, que posicionó a estudiantes de colegio, universidad y docentes en un mismo nivel:

“en EL DESPANCHE todos somos ejecutores y participantes, se horizontaliza ese rol muchísimo y se vuelve un diálogo de saberes, donde no es que el universitario deje de tener sus saberes o el docente, sino que se pone en términos de producción radial, donde nuestra idea era ¿Cómo llegarle al joven?, que ya conocíamos y allí había muchísimos puntos y escenarios de discusión.” (Rojas, 2017).

Es gracias al comité editorial donde se produce un cambio metodológico, donde los procesos de formación y producción no estaban orientados por el grupo ejecutor, representado en la figura de los docentes y estudiantes universitarios, sino que desarrolló una nueva forma de ser, pensar y ejecutar, articulada con los participantes, y que dio como resultado la horizontalidad de los roles. De acuerdo con Geraldine en el comité editorial “nos repartíamos las diferentes secciones, y a dos personas como máximo se les asignaban para ir las construyendo, los encargados de estas secciones realizaban la edición para tener un producto final (...) Al tener estas secciones se hacía el libreto general” (Arias, 2017).

En palabras de los participantes el Desparche cumplió con un objetivo que fue fortalecer la participación juvenil, siguiendo a Barón “desde un principio el Desparche abrió las puertas a los jóvenes, y siempre estuvo enfocado en el oyente joven” (2017). Además de que trataba de pensar

¹⁸ EMIREC es el modelo de comunicación que propone Mario Kaplún en donde no hay emisores y receptores por separado sino que todos son Emisores-Receptores al mismo tiempo. Esta fórmula hace énfasis en la comunicación-educación participativa que reconoce el diálogo como principal característica en la democratización de la palabra.

en términos de audiencia, también “incluía a alumnos de distintos colegios de Fusa e incluso de otros municipios y nos daban un lugar importante en el programa” (Arias, 2017).

Ese diálogo constructivo y horizontal establecido entre participantes y ejecutores generó unas negociaciones muy interesantes en el proceso de producción radial.

La radio escolar que era concebida por el grupo ejecutor como una radio de enfoque popular y comunitario de acuerdo con ALER, también tuvo un proceso de confrontación de saberes. No se trataba de tener una radio con características participativas en sus contenidos y formatos, sino que exigía mirar más allá del medio, nuestra noción de radio:

“la retroalimentamos con la profesora Sandra Terán, y ella nos da un giro a que de pronto no instrumentalizáramos la radio, sino que la radio tenía que ser una excusa para generar un nuevo escenario comunicativo en la institución, yo creo que antes de articular la práctica, en cierta manera era un fin último una radio escolar, mientras que al articularlo a la práctica dimos otro giro hacia pensarnos la comunicación.” (2017).

De esta forma el proceso comunicativo-educativo se centró en las necesidades de los jóvenes, sus consumos, gustos e intereses, pero también era importante poner esos intereses en relación a los nuestros, y viceversa. Un ejemplo, como resultado de lo anterior, es la misma concepción del Desparche, el cual viene de la palabra “Parche”, que es una expresión tan propia de la juventud Colombiana, y es entendido en la cotidianidad como ese grupo de amigos y amigas que se encuentran para el ejercicio de pensar, des-hacer y hacer, entonces el “Desparche” sería aquella ausencia de parche, carecer de actividad, *no tener nada que hacer*,

Entre tanto, cuando hablamos que *no siempre estar desocupado, es no tener nada que decir*, slogan del programa entendemos al joven reflexivo, desde dos perspectivas, primero al salir del escenario escolar donde pasa de entenderse como estudiante a joven pues rompe su adaptabilidad

en función de un tipo de institución en este caso la escuela, (Renguillo; 2007). Y segundo desde el desafío de la recepción crítica de medios, ya que no podemos negar que él o la joven se representa así mismo desde lo que consume con la industria cultural y el mercado, para ello creamos metodologías que permitieran ubicar la producción de información, el flujo de contenidos musicales, desde las mismas subjetividades de los estudiantes permitiendo que emerjan sus sensibilidades y sus formas de localización de estos procesos de consumo cultural.

En el Desparche reconocemos al joven como actores sociales entendidos cuando los sujetos dejan de ser elementos marginales o funcionales al sistema vigente para ser agentes que opinan y disputan nociones de sociedad (Archila, 2003).

Pero además era ser joven en un espacio específico como es la ciudad de Fusagasugá y la zona del Sumapaz. En este espacio, confluye la particularidad del debate entre la ciudad y el campo, lo que permite caracterizar la juventud fusagasugueña, en ese dialogo y reconfiguración entre lo rural y lo urbano, el campesino y la modernidad. A su vez los jóvenes consumistas, que viven su mundo de apariencia con la preocupación evocada al fetichismo que vende la industria musical y la televisión, sujetos influenciados por los adultos, que han perdido su acción y juicio frente a sus problemáticas, unas juventudes que han adquirido de su espacio y cualidades culturales, una identidad que como menciona Jesús Martín Barbero “dotada de una elasticidad cultural (...) una apertura a muy diversas formas, camaleónica adaptación a los más diversas contextos” (2002).

De esta manera, y valiéndose del lenguaje juvenil se comienza la producción radial que privilegia el género dramático frente al periodístico o musical debido a que pone en escena el lenguaje, la cotidianidad, la música y nos acerca al lenguaje audio visual con sus narrativas ya que se es consciente que el joven prefiere el acceso al video y la imagen. El género dramático resulta

un género tan próximo, tan familiar, porque imita la vida, recrea situaciones que hemos vivido o que quisiéramos vivir” (López, 1997).

Del mismo modo, se van configurando las secciones de El DESPARCHE; es así como tenemos la sección conocida como La Parla, integraba los lenguajes juveniles para explicar situaciones de la vida cotidiana. Aquí se busca posicionar el lenguaje del joven, de manera que se reconstruyan los usos, se debata entorno a los significantes, reflexionar sobre las apropiaciones y hacer sobre dialogo generacional palabras que a diario escuchamos, de las diversas formas en que creamos y recreamos nuestro idioma, allí aparecían palabras como <<calentura>> que era abordada desde múltiples definiciones como el cambio climático, un estado de temperatura o un estado de excitación en las personas. Principalmente se construía teniendo en cuenta las opiniones de la gente a través de entrevistas, y luego se reflexionaba a la luz de otras fuentes.

En la sección del ni me acuerdo es donde más se privilegia el género dramático, “pues evoca ese pasado, adelanta ese futuro y pone ambos en el presente” (Vigil, 1997). Este espacio está dedicado a la reflexión histórica, las diferentes fechas, yendo más allá de los estereotipos conmemorativos, como la raíz del día de la mujer y su lucha por la conquista de sus derechos, también se da lugar a personajes o eventos históricos desde una perspectiva juvenil, ejemplo, la obra de Jorge Eliecer Gaitán, hechos como la toma y retoma del palacio de justicia, entre otras tantos sucesos. Esta sección se convierte en un ejercicio de memoria para entender nuestro presente, por medio de un dialogo en específico con las ciencias sociales, siempre evocado a la construcción de opinión, que haga posible por un lado el reconocimiento histórico, una sátira del pasado y el presente, y por otro lado una crítica a la educación y la forma en que se enseña la historia, lineal, europea y sin relación con nuestro contexto.

A los anterior se liga el espacio de opinión, desde el género periodístico busca hacerle seguimiento a una noticia local, nacional o internacional, desde diferentes puntos de vista, para hacer un análisis crítico de la noticia y generar una perspectiva desde los jóvenes sobre las realidades del país, contarlos de otra manera, abrir nuevas posibilidades de participación ciudadana juvenil, un proceso que ha buscado entre otras cosas generar reportajes, eventos principalmente de carácter comunitario y cultural.

Además contamos con crónica de juventud, a partir del género periodístico se busca evidenciar la cotidianidad de los y las jóvenes en los diferentes roles, joven madre, joven trabajador, joven escolar o universitario, homosexuales, hinchas, entre otros, con la intención de reflexionar sobre sus experiencias, intentando a su vez superar esa crónica amarilla propia de las cadenas radiales y televisivas, que acentúan patrones del joven “delincuente”, una visión sesgada de lo juvenil.

Dentro del orden de ideas, cabe anotar el lugar que cumple la música dentro del programa, como un elemento fundamental en la construcción y expresión de la cultura juvenil, ya sea canciones que acompañan el magazine reforzando el tema que se viene emitiendo, o la música y el sonido como papel articulador de lo visual en lo radial, pues a través de ella y de las sensaciones y emociones que genera, se logran recrear historias, lugares, escenarios e incluso roles que se expresan con la imaginación y creatividad. Ya sean por género musical, por país o región, las canciones emitidas se presentan con una breve reseña, época, cantante y origen de la canción, permitiendo hacer análisis crítico de los gustos e intereses musicales.

Otro aspecto importante de la negociación cultural en términos del género musical con los jóvenes es como lo expresa Luz Ángela:

“la creación de mezclas, el conocido uso del torna mesa en este caso un software de audio llamado virtual dj, para integrar a pistas musicales casi siempre electrónicas con noticias y sus diversos puntos de vista o recordar personajes históricos con sus discursos. Aquí se entrelaza la imagen del dj que refleja esa noción de juvenalización como la fiesta, el éxito, sin responsabilidades, situado en un contexto como una visión crítica de sus realidades” (Rojas, 2016).

Para finalizar, sobre la comunicación-educación, las negociaciones que se lograron con los estudiantes en relación a esta, tienen que ver con los constantes ajustes a las metodologías, las cuales se acomodaron a las necesidades y exigencias que hicieron los participantes en el desarrollo de los proyectos. Dichos cambios pueden analizarse con la siguiente tabla:

MOMENTOS	METODOLOGÍAS
SSAR	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres de formación en radio escolar-comunitaria • Talleres teórico-prácticos. • Ejercicios de producción en radio. • evaluación y retroalimentación de las sesiones.
RRES	<ul style="list-style-type: none"> • Encuentros tipo seminario-taller, con temas centrales que se discuten por grupos y luego se socializan para generar producciones. • Talleres de formación en conformación de redes e intercambio de productos.
PPAR	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de clases a partir de contenidos en ciencias sociales. • Presentación de los temas, trabajo grupal y socialización del trabajo. • Producción de textos (guiones) sobre los contenidos en CS.
JECOR	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres prácticos sobre radio comunitaria. • Identificación de problemáticas a partir de estudios de audiencia. • Manejo práctico en cabina. • Grabación y edición.
DESPARCHE	<ul style="list-style-type: none"> • Comité editorial, negociación de saberes con los jóvenes, se discuten temas y se construyen productos colectivamente. Llegan jóvenes de otros escenarios más allá de los colegios donde estábamos

Tabla 4. Momentos y Metodología del proyecto.

Conclusiones

Llegar al cierre del proceso de sistematización nos deja múltiples sentipensamientos, retomando aquella expresión de Orlando Fals Borda que integra las reflexiones teóricas y los

sentimientos propios que como integrante del proceso se siente al hacer una evaluación crítica y ordenada de la red de radios escolares del Sumapaz. A continuación abordaremos los elementos principales que nos deja esta investigación.

Como bien se decía en el capítulo inicial, frente al eterno debate de la reproducción y producción de conocimiento, nos reafirmamos en la potencialidad de la sistematización, como una propuesta que permite romper la racionalidad técnica que se privilegia en distintas ocasiones en la reflexión educativa. Es así cómo podríamos ratificar que la sistematización se enmarca en procesos de Investigación-Acción en Educación como lo menciona Kemmis.

Si bien otros autores ya han mencionado la importancia de la "reflexión en la acción" como ejercicio de investigación, enunciando sus impactos en la educación, la sistematización de experiencias se diferencia de esta, al partir de prácticas fundamentadas en las epistemes latinoamericanas como la educación popular, y aplicando su reflexión a la docencia y a la pedagogía como disciplina. Es decir, que la sistematización como práctica investigativa trasciende la reflexión de la educación, posicionando a la educación popular como "una, entre muchas prácticas educativas presentes en nuestros países y que se diferencia por su intencionalidad emancipadora y su opción por el campo popular" (Torres, 2012)

Así en la medida en que las prácticas de educación popular se convierten en objeto de reflexión, o en el caso de la RRES las prácticas de comunicación-educación, se obtiene una tematización pedagógica. De acuerdo con Ricardo Lucio, Olga Lucia Zuluaga, Echeverri, entre otros, es a partir de la enseñanza y la objetivación de la misma que se puede lograr una teorización en educación coherente a la realidad práctica del profesor, en este caso dicha objetivación se

produce a través de la reflexión de los procesos de formación en producción radial, talleres, encuentros y seminarios.

En este sentido una de las primeras reflexiones y aprendizajes que emergen de la experiencia tiene que ver con los efectos positivos del trabajo en red. Si bien la idea inicial de la red pretendía únicamente generar un intercambio de productos, es a partir del encuentro entre los jóvenes tanto de colegio como de universidad y los docentes, desde el diálogo generacional, que se produce el trabajo en equipo y colaborativo; la producción conjunta de parrillas de programación, los guiones, grabaciones, ediciones y emisiones.

Ahora bien la concepción de red no hubiese podido generar tales efectos sin los elementos que se han mencionado antes sobre la EP, los cuales permitieron aprender a desmitificar los conocimientos especializados y casi expertos del grupo ejecutor para ponerlos a un mismo nivel de producción con los jóvenes de colegio (Ghiso, 2016). La construcción dialógica y solidaria de conocimiento transita por la emoción, generando nuevas relaciones, formas de comunicar, recreando lo sensible, resignificando intereses y motivaciones, despertando vínculos afectivos que rompen con prácticas marcadas por la negación, el silencio y neutralización del otro. (Ghiso, 2016)

Por este camino la sistematización de experiencias aporta al debate sobre la producción de conocimientos al reflexionar sobre las prácticas de educación popular como propuesta educativa, con metodologías y objetivos propios, los cuales trascienden el modelo de educación bancario enunciado por Freire. Al partir del reconocimiento de los saberes de quienes participan en la relación educativa, se comparten y se negocian visiones de mundo que desestructuran la relación clásica de educador-alumno y plantean la fórmula recíproca de que quien enseña-aprende y el que aprende-enseña.

Esta figura se expresa tanto al interior de las dinámicas del grupo ejecutor, en los escenarios de planeación y ejecución de talleres de formación, como en el desarrollo de las prácticas de formación y producción radial; acá se encuentran dos aprendizajes que si bien son dicotómicos, ambos parten de la reflexión pedagógica sobre la enseñanza.

La perspectiva de que quien enseña-aprende y quien aprende-enseña hizo mella en el modo de operar del grupo ejecutor en tanto los actores del proceso fueron diversos en edad y en grados de formación académica. La negociación de las búsquedas académicas y el desarrollo mismo del proyecto teniendo en cuenta dichos intereses, exigió a cada uno de los integrantes cualificar sus habilidades según sus fortalezas y brindar un apoyo a las debilidades de los demás, así la docente coordinadora del proyecto quien fue pionera en el manejo de Audacity (software de edición de audio) resultó aprendiendo de estudiantes universitarios más jóvenes y con experiencia en softwares más actualizados, de allí la política de todos aprendemos hacer de todo y todos aprendemos de todos.

El resultado de esta dinámica de trabajo redundó en la superación de los roles dominantes que se adquiere con el conocimiento profesional o técnico, el cual supone dentro de la jerarquía del saber un estatus muy importante que se distancia de otros saberes no calificados, de modo que prácticas como la planeación de un taller, que se acostumbra a realizar de forma individual, se llevaba a cabo entre dos o más personas que ponían sus intereses, conocimientos y sentidos en mediación con los de los demás, cuestión que puede ser vista como una falta de autoridad o control sobre el tema y los estudiantes.

Respecto a este último elemento, de la autoridad y el control, emerge una reflexión contraria a la expuesta anteriormente, que fue explícita tanto por las intenciones como por los actores externos como la Fundación Gusta Guchipas. En distintas situaciones los agentes externos

hicieron énfasis en el manejo del grupo, que se relaciona con la visión y práctica de la comunicación-educación que se vive y expresan las instituciones educativas tradicionales.

De acuerdo con Jorge Huergo la globalización ha inspirado al campo educativo a mirar la tecnología como una especie de salida eficaz a la crisis de sentido en la educación, esta visión ha construido una concepción reduccionista de la comunicación/educación convirtiéndola en aquella denominada “tecnología educativa”, según la cual debemos prestar atención a las innovaciones tecnológicas, que se confunden como formas concretas de relación entre comunicación y educación, entonces ya no se habla de pizarrón sino de tableros inteligentes. (Huergo, 2001)

En consecuencia las prácticas de comunicación/educación que se realizaban desde los talleres en formación y producción radial eran valoradas desde la perspectiva instrumentalista y reduccionista de la enseñanza a través de los medios, que en efecto tuvo particulares desencuentros por plantear dinámicas de participación que otorgaban la palabra a los estudiantes y “perdían el control del grupo”. Si bien reconocemos que el grupo ejecutor tuvo falencias en los últimos años en vista de que sus integrantes se acercaron al proyecto sin apropiarse las metodologías y enfoques de educación popular, también es cierto que la participación de los estudiantes en una sesión de clase no es era recibida al estar acostumbrados a verseles callados.

La concepción de comunicación/educación del proyecto RRES mantuvo su énfasis en el proceso y no en el resultado y/o el medio. Esto significa que al referirnos a Comunicación/Educación hacemos referencia a procesos y prácticas que se dan en los contextos de interrelación entre la cultura y la política. En este sentido, sería posible sostener que el objeto de este campo es la articulación entre formación de sujetos y producción de sentidos. (Huergo, 2001)

Por ende uno de los mayores aprendizajes, desde el proyecto fue el trabajo con los y las jóvenes, donde al privilegiar la visión de joven rebelde y portador de esperanza, que va a plantear la necesidad de un ciudadanía donde se impulse la creación de políticas públicas, pero además permita que sus expresiones apunten a una contracultura política, a un cuestionamiento cultural y una serie de construcciones incomprendidas para los adultos (Barbero J. M., 1998).

Del mismo modo los medios de comunicación resultan pues del mundo adulto con su industria cultural, donde los jóvenes quedan relegados a pasivos consumidores en masa, pues han hecho de su ocio excusa para el desarrollo voraz del marketing, la vorágine llamada globalización, el fetichismo y el voyerismo de los *mass media*, un nuevo régimen que ha hecho posible la privatización y la virtualización de las vidas, jóvenes menos participativos, menos sociales, y es el consumo quien ahora rige los patrones de esta vida, sintetizada en un estilo de vida tan mecánica, que hacen de la necesidad de conectividad direccionalmente contrario a nuestra condición para vivir en comunidad.

El joven se aísla del mundo de forma paradójica, para satisfacer unas necesidades de comunicación que van más allá de los individuos que le rodean, una total inconformidad, el zapping, el consumo compulsivo, una terrorífica sensación de soledad, en la que el joven tiene una necesidad imperiosa de comunicarse. Planteándose un interrogante cómo es: ¿en qué medida la juventud latinoamericana se siente incluida en las dinámicas del cambio y el desarrollo culturales? (Honpehayn, 2011).

A nivel comunicacional como se mencionó en los encuentros de red de radios o comités editoriales como los llamábamos, se comenzaron a crear otro tipo de contenidos, la crisis de producción creativa que muchas veces se vivía, se comenzó a superar cuando nuestro el interés supera la articulación los que se dice en la escuela, si no los saberes frente a un tema, estos se

descentralizan de la institución y circulan por múltiples escenarios incluyendo los espacios educativos, la calle, la web entre otros.

Aquí resulta esencial la relación de los jóvenes con los medios de comunicación, los flujos de información y la conocida sociedad globalizada, siendo en un inicio nuestra primera tarea el acopio de la cantidad de información que circula en pro de un producto radial, que no replique mensaje si no en coherencia con su carácter comunitario lo localice y evidencie reflexiones desde las realidades. Para nuestra sorpresa al comenzar a construir temáticas los jóvenes no sabían exactamente dónde buscar, o en que fuente aceptar, esperaban nuestro aval en la confiabilidad de la información, ya que reconocían como hay una dominación en el ejercicio de los medios de comunicación, pero su relación con el internet solo era en términos de redes sociales para comunicarse entre ellos.

Este aspecto se fue modificando pues, el joven en el Despache se interroga por su papel en lo público, en la construcción de ciudadanía, interrogándose sobre su lugar en la sociedad; esto lo realiza, primero en su misma concepción de la radio donde se logra desentrañar y hacer evidente el entramado hegemónico en la producción simbólica y política de los medios de comunicación que no reconoce la cotidianidad, o homogeniza los gustos, o intereses. En la última fase, se hace una recepción crítica de medios, se duda de lo que nos dicen los medios, específicamente los noticieros, tanto que se comienzan a escuchar y decodificar los signos y significados para convertirlos en insumo en las narrativas propias para crear argumentos de debate o crítica a lo que se plantea. Como en el caso de la explotación petrolera que se propone para la región y los spots que se han emitido en contra de este proceso debido a los impactos negativos a nivel social y ambiental, donde se retoman las noticias y reportajes.

Del mismo modo la apropiación de las tecnologías se realiza de una manera consciente pues se privilegian el uso de software libre para la edición, y se sabe la importancia de los bienes comunes en la red o creative commons; la perspectiva de radio comunitaria vuelve a emerger en el cuestionamiento de la rentabilidad.

En este aspecto debemos hacer un especial énfasis teniendo en cuenta que el acceso a los aparatos tecnológicos mejora considerablemente la producción de los contenidos radiales, una muestra de ello es la emisión de EL DESPANCHE en el programa piloto¹⁹ presentado a la emisora nueva época, comparado con otros productos como el especial de fútbol del 2015²⁰. A partir de estos dos audios podemos observar la cualificación del grupo juvenil que apropia tanto los software como los aparatos técnicos. En otras palabras para aprender a hacer radio solo hay que animarse a hacer radio, aprender haciendo.

En este aprender haciendo se descubre el fortalecimiento de habilidades y competencias comunicativas propias del lenguaje como diría Joan Ferrés, en donde el joven al ser consciente de lo que consume y lo que produce adquiere la capacidad de interpretar adecuadamente mensajes y de expresarse con una mínima corrección en este ámbito comunicativo. En otras palabras, ha de ser capaz de realizar un análisis crítico de los productos que consume y, al mismo tiempo, de producir mensajes sencillos que sean comprensibles y comunicativamente eficaces. (Ferrés, 2007)

Es así como el joven ya no solamente tiene acceso a la información, si no va adquiriendo la capacidad de comprenderla de manera crítica y plantear su punto de vista, aquí la construcción de opinión permite dar una apertura a pensar la participación como una necesidad,

¹⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=PT00a6BZ5LE&t=0s&index=62&list=UU0jJ-5GHmDPdvEkHOIshMLw> programa piloto presentado a la emisora nueva época.

²⁰ https://www.youtube.com/watch?v=PNDaz_RnwnQ&index=50&list=UU0jJ-5GHmDPdvEkHOIshMLw&t=0s especial de fútbol y dictaduras.

si bien algunos audios evidencian una actitud de desinterés o burla de lo social y lo político, lleno de sátira, en su elaboración evidencian cuestionamientos y encajan en nuevas matrices culturales, aportaciones a las redefiniciones sociales sobre lo político y lo cultural. (Barbero, 2000).

Frente a las reflexiones con los agentes externos, específicamente las instituciones educativas, quedan aprendizajes relacionados sobre la mediación misma en los colegios, donde tuvimos experiencias difíciles que no permiten la formalización de las radios radio escolares, por distintos motivos. Donde faltó mayor disposición como equipo ejecutor, y articulación con las instituciones, por ejemplo, al comprender su dinámica jerárquica, articular espacio de formación, directamente con la secretaria de educación.

Bibliografía

- Acosta, Y. (2017). *Punto de vista grupo participante*. (J. S. López, Entrevistador)
- ALFORJA. (1987). *Técnicas participativas para la educación popular*. Santiago, Chile: CIDE.
- Arias, G. (2017). *Punto de vista grupo participante*. (J. S. López, Entrevistador)
- Barón, A. (2017). *Punto de vista grupo participante*. (J. S. López, Entrevistador)
- Rojas, L. (2017). *Punto de vista del grupo ejecutor: entrevista*. (J. S. Bautista, Entrevistador)
- Becerra, A. J., Penagos, R. Á., & Carrillo, A. T. (2004). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. U. Pedagógica Nacional.
- Beltrán, D. (2017). *Punto de vista grupo participante*. (J. S. López, Entrevistador)
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (1995). *La investigación en ciencias sociales: más allá del dilema de los métodos*. Centro de Estudios de Desarrollo Económico (CEDE).

- Bourdieu, P. (1970). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*.
Barcelona: Laia.
- Cárdenas, D. C. (2017). *Punto de vista grupo externo*. (J. S. López, Entrevistador)
- Carrillo, A. T. (2009). *Educación popular y paradigmas emancipadores*. Revista Pedagogía y Saberes N°. 30, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 19-32.
- Cifuentes, C. (2017). *Punto de vista grupo participante*. (J. S. López, Entrevistador)
- De la Lengua Española, D. (2001). Real Academia Española.
- Dussel, E.D. (xxxx). *El programa científico de investigación de Karl Marx (ciencia funcional y crítica)*. Biblioteca CLACSO virtual. <http://www.clacso.org.ar/bibliot>
- Elliot, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Madrid: MORATA.
- Emisora, C. E.-g. (2017). *Entrevista punto de vista de grupo externo*. (J. S. López, Entrevistador)
- Época, H. P. (2017). *Punto de vista de grupo externo*. (J. S. López, Entrevistador)
- Franco, V. C. (2017). *Punto de vista grupo ejecutor*. (J. S. López, Entrevistador)
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gaitán, N. (2017). *Punto de vista grupo ejecutor*. (J. S. López, Entrevistador)
- Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Universidad de Antioquia.
- García, E., Gil, J., & Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga,

- España: Aljibe.
- Gazo, A. (2017). *Punto de vista grupo participante*. (J. S. López, Entrevistador)
- Giroux, H. (1994). *La teoría educativa crítica y el lenguaje de la crítica*. APORTES, 21-28.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: PAIDOS.
- Gómez, C. C. (2017). *Punto de vista grupo externo*. (J. S. López, Entrevistador)
- Gregorio Rodríguez Gómez, J. G. (2002). *Metodología de la investigación cualitativa*. Santiago, Cuba: PROGRAF.
- Guchipas, F. G. (2017). *Punto de vista grupo externo*. (J. S. López, Entrevistador).
- Cerda, H. C. (2007). *La investigación formativa en el aula: la pedagogía como investigación*. Bogotá: Magisterio.
- Jara, O. (2006). *La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano - una aproximación histórica*. PIRAGUA, 13.
- Honpehayn, M. (2011). *Juventud y cohesión social: una ecuación que no cuadra*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación*. La Habana: Editorial Caminos.
- Kemmis, S. (1990). *Mejorando la educación mediante la investigación-acción*. En M. C. Salazar, *La Investigación-Acción Participativa: Inicios y Desarrollos* (pp. 194). Madrid: Editorial Popular.
- Lagemann, E. C. (2003). *La investigación educativa en Estados Unidos: Reflexiones para la*

- historia*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8 N° 18.
- Lucio, R. (1994). *La construcción del saber y del saber hacer*. APORTES, 39-56.
- Manuel. (2009). *Ficheros de Lectura*. Obtenido de Ficheros de Lectura:
http://mificherodelecturas.blogspot.com.co/2009/05/paulo-freire-reflexion-critica-sobre_04.html.
- Martínez, J. (2017). *Punto de vista grupo participante*. J. S. López, Entrevistador.
- Mejía, M. (2007). *La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas*. Revista Internacional Magisterio, 33, 1-17
- Mejía, M. R. (2007). *La sistematización como proceso investigativo, O la búsqueda de la episteme de las prácticas*. Internacional Magisterio, 17.
- Mejía, M. R., & Muñoz, J. (2013). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. L. Cendales (Ed.). Ediciones desde Abajo.
- Muñoz, E. (2017). *Punto de vista grupo participante*. (J. S. López, Entrevistador)
- Osorio, M. (1994). Murió la pedagogía, viva la pedagogía. APORTES, 29-38.
- Palacios, L. V. (2017). *Punto de vista grupo ejecutor*. (J. S. López, Entrevistador)
- Ponce, A. (1993). *Educación y Lucha de Clases*. México: Editores Unidos.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles*. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Rojas, L. A. (2017). *Punto de vista grupo ejecutor*. (J. S. López, Entrevistador)
- Santos, D. E. (2017). *Punto de vista grupo externo*. (J. S. López, Entrevistador)
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo, Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. En

- D. A. Schön, *El profesional reflexivo, Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (pp. 309). Barcelona: Paidós.
- Sibilia, P. (2005). *El hombre postorgánico: cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P. (2010). *¿Es posible una escuela una escuela post-disciplinaria? ¿Y sería deseable?* En F. Peirone, *La escuela alterada: Aproximaciones a la escuela del siglo veintiuno* (pps. 163-193). Córdoba, Argentina: Salida al Mar.
- STENHOUSE, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: MORATA.
- Torres, A. (1997). *Enfoques cualitativos y participativos en investigación social*. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la UNAD. CORCAS Editores Ltda.
- Valdez, C. B. (2017). *Punto de vista grupo ejecutor*. (J. S. López, Entrevistador)
- Vanegas, D. (2017). *Punto de vista grupo participante*. (J. S. López, Entrevistador)
- Vargas, W. F. (2017). *Punto de vista grupo ejecutor*. (J. S. López, Entrevistador)
- Valderrama, C. E. (2007). *Ciudadanía y comunicación: saberes, opiniones y haceres escolares*. Siglo del Hombre Editores.
- Víctor Bonilla, G. C. (1972). *Causa popular, ciencia popular: una metodología del conocimiento a través de la acción*. Bogotá: LA ROSCA.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las Ciencias Sociales*. En I. Wallerstein, *Abrir las Ciencias Sociales* (pp. 126). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona:

Paidós/M.E.C.

Yuselfi. (2017). *Punto de vista grupo participante*. (J. S. López, Entrevistador)

Zuluaga, e. a. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá, D.C. Colombia: Cooperativa editorial magisterio.

Anexos

CUÉNTEME COMO ES ESE CUENTO DE CONTAR RADIO

NOMBRE Carlos Lozano

COLEGIO Guero Natalia Galeano

GRADO 10-013m

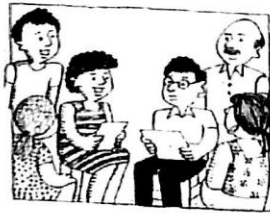
1. ¿Por qué es importante la radio escolar en tu colegio?

Porque es uno de los medios por los cuales se puede
informar y recibir el colegio ambientando así
el descanso o alguna compañía

2. Identifique los siguientes tipos de comunicación plasmados en las imágenes y nombre tres características de cada uno



*Radio Comercial
Patrocinar
Comerciales
Música
colectivista



*Radio Comunitaria
Ayuda la Comunidad
Publicidad del Pueblo
Todos dan su Opinión
participativa



*Interés Público
Política
Patrocinar
Partidos Políticos
Tradición

3. ¿Cómo se relaciona la comunicación con la educación?

Porque muchas veces podemos educar por medio de
una película, libro, grabación etc... Así se puede aprender

4. A partir de los siguientes enunciados, una con una línea su respectivo locutor y tipo de radio

Fotografía N°1. Evaluación del proceso formativo con grupo participante.



UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES (LEBEC)
PRÁCTICA DOCENTE Y PROYECCIÓN SOCIAL
FORMATO DE PLANEACIÓN

NOMBRES: Red de radios escolares Álvaro y Luz A
 Promoción social

SAAR

GRADOS: varios
secundaria

TEMA	Tipos de Radio y lenguaje Radiofónico.	
OBJETIVO GENERAL	Conocer los tipos de emisoras en el país e implicaciones de la radio a partir de la caracterización de la radio comercial, de interés público y radio comunitaria.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<input checked="" type="checkbox"/> Caracterizar y comparar cada uno de los tipos de radios. <input checked="" type="checkbox"/> Comprender el objeto y las implicaciones de la radio comunitaria y la radio comercial. <input checked="" type="checkbox"/> Identificar cuáles son los elementos del lenguaje radiofónico y su importancia en la producción de radio.	

ACTIVIDAD	CONTENIDO Y CONCEPTOS	PROCEDIMIENTO	RECURSOS	APOYO WEB Y BIBLIOGRÁFICO
Caracterizar y comparar cada uno de los tipos de radios. Exposición de cada uno de los tipos de radio, escuchar cabezotes, discutir qué tipo de radio queremos ser	Tipos de radio Radio comunitaria Radio comercial Radio de interés público	<ol style="list-style-type: none"> En un primer momento se retoma el ejercicio de la sesión anterior, donde expongan cada uno que emisoras escuchan, y que contenidos tienen esas emisoras que escuchan, posteriormente se comienza a trabajar los 3 tipos de radio. iniciando con la radio de interés público, para ellos se utiliza una serie de cabezotes de este tipo de emisoras, como los cabezotes de las radios del ejército nacional, o de señal radio Colombia, se expone cuáles son sus características, de acuerdo a la resolución 415 del 2010: “A través de las estaciones de radiodifusión sonora de interés público podrán transmitirse eventos recreativos y deportivos en los que participe la comunidad y programas culturales y académicos de interés social. Igualmente, podrán transmitirse programas de carácter informativo que estén directamente relacionados con los fines del servicio, con el fin de exaltar el respeto por lo público y los derechos ciudadanos.” Emisoras de la Radio Pública Nacional de Colombia. 2. Emisoras de la Fuerza Pública. 3. Emisoras Territoriales. 4. Emisoras Educativas. 5. Emisoras Educativas Universitarias. 6. Emisoras para atención y prevención de desastres Se trabajara posteriormente con los cabezotes de radio comercial, para introducirlos en su caracterización, partiendo de la financiación de sectores privados, haciendo énfasis en su programación y la información que emiten. 	Tablero, marcador, video beam para proyectar noticias, audios de radios comerciales, comunitarias y de interés público, computador Spots que se quieren presentar	

Fotografía N°2. Formato de planeación en proceso de formación y producción radial.

		<p>4. Se trabaja posteriormente el tema de radios comunitarias, con la caracterización que hace la misma resolución antes mencionada "El Servicio Comunitario de Radiodifusión Sonora es un servicio público participativo y pluralista, orientado a satisfacer necesidades de comunicación en el municipio o área objeto de cubrimiento; a facilitar el ejercicio del derecho a la información y la participación de sus habitantes, a través de programas radiales realizados por distintos, sectores del municipio, de manera que promueva el desarrollo social, la convivencia pacífica, los valores democráticos, la construcción de ciudadanía y el fortalecimiento de las identidades culturales y sociales. Por tanto, todos los proveedores de este servicio tendrán la obligación de ajustar sus programas a los fines indicados"</p> <p>5. Teniendo claro la definición de los diferentes tipos de radio, se debate sobre ¿Qué tipos de radio queremos ser? ¿Qué características queremos que tenga nuestra radio? ¿Por qué?</p>		
<p>Identificar cuáles son los elementos del lenguaje radiofónico y su importancia en la producción de radio.</p>	<p>Silencio Sonido Música Palabra Lenguaje radiofónico Guion Spot</p>	<p>Se inicia con la reproducción de una pista de rap sin palabras, de una grabación sin musicalización, y de una serie de efectos sin ningún orden, esto para llegar a la conclusión de que en la radio debe existir una armonía entre estos 4 elementos, el sonido, la música, la palabra y el silencio.</p> <p>Teniendo clara esta reflexión, se realiza la presentación del formato de guion que trabajamos, ¿Qué es un spot?, se divide el grupo en 3, cada uno tendrá que realizar un spot corto sobre tres temas diferentes de interés para el colegio, mezclando estos elementos del lenguaje radiofónico. NO ES NECESARIO QUE SE TERMINE EN EL TALLER, SE RETOMA EN LA PROXIMA SESION.</p> <p>TAREA: PENSAR EL NOMBRE DE LA EMISORA</p>		

Firma _____

Fotografía N°3. Formato de planeación en proceso de formación y producción radial.

ENCUESTA RED DE RADIOS: PORQUE NO HAY CHOQUES, SINO PUNTOS DE ENCUENTRO

La siguiente encuesta tiene como objetivo, la caracterización de los y las jóvenes que hacen parte o se acercan al proceso de radio escolar, con el fin de poder comprender la identidad juvenil, sus acciones y formas de participación, para fortalecer el proyecto Red de Radios Escolares Del Sumapaz

Por favor diligenciarla marcando con una x y escribiendo con letra clara dependiendo de la pregunta.

Gracias por su colaboración

1. Edad: 19
2. Lugar de nacimiento: Popayán
3. Lugar dónde vive en la actualidad: PAISA CUNDINAMARCA
4. Colegio dónde estudia: INSTITUTO LEON BURET
5. Quiénes conforman su núcleo familiar:

<ul style="list-style-type: none"> a. Madre- Padre – Hermanos <input checked="" type="checkbox"/> b. Madre- Hermanos c. Madre – Padre 	<ul style="list-style-type: none"> d. Padre – Hermanos e. Otra ¿Cuál? _____
--	---
6. Qué actividades realiza fuera del colegio:

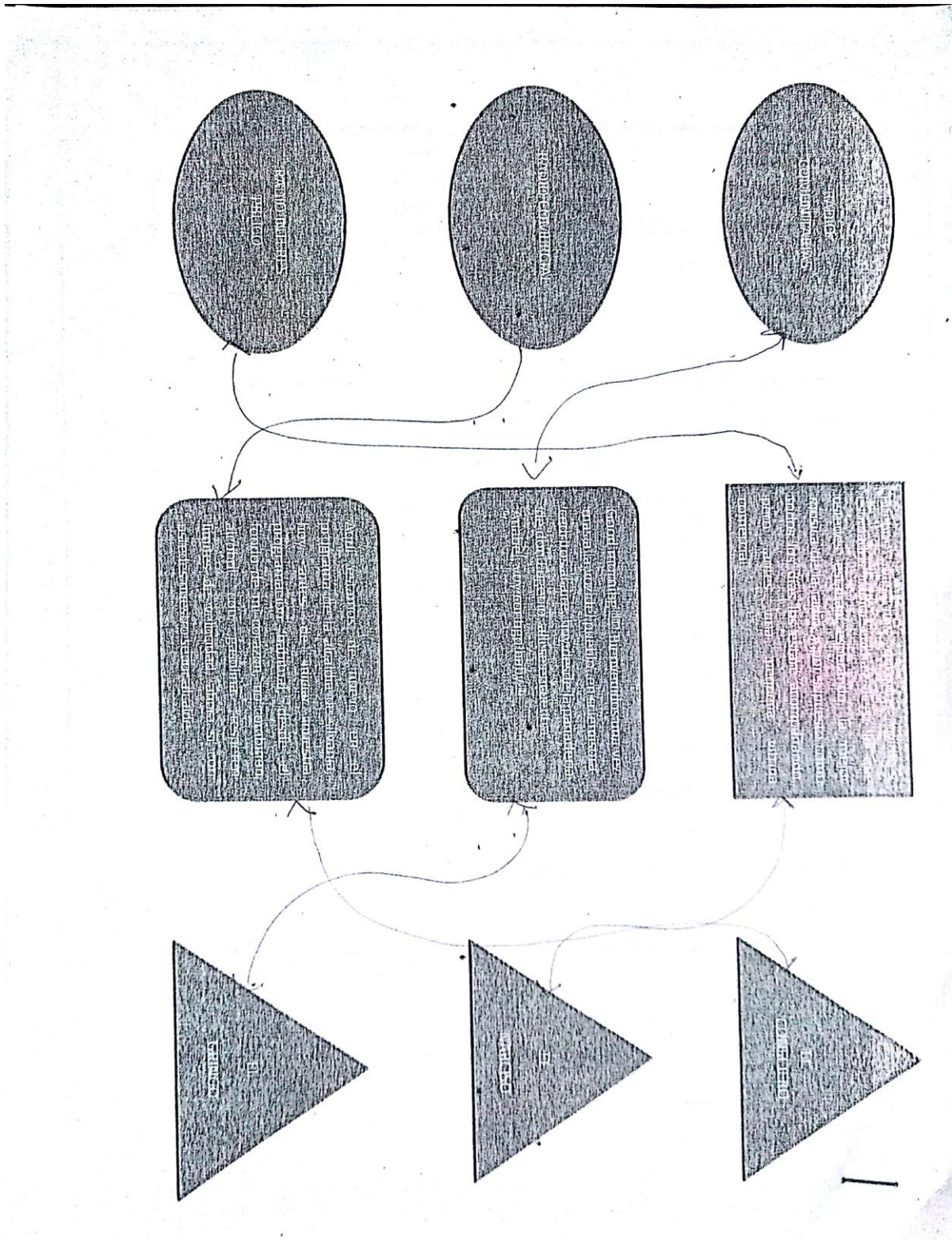
<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> a. Trabaja. <input checked="" type="checkbox"/> b. Realiza tareas académicas. c. Realiza tareas en el hogar. d. Toma cursos extra escolares. e. Ve televisión 	<ul style="list-style-type: none"> f. Está en el computador. g. Realiza deportes. h. Nada. i. Otra ¿Cuál? _____
---	---
7. Qué actividades realiza en fin de semana:

<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> a. Trabaja. <input checked="" type="checkbox"/> b. Realiza tareas académicas. <input checked="" type="checkbox"/> c. Realiza tareas en el hogar. d. Toma cursos extracurriculares. e. Ve televisión 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> f. Está en el computador g. Realiza deportes h. Nada i. Viajar j. Otra ¿Cuál? _____
---	---
8. Que quisiera hacer cuando se gradué del colegio
 - a. Hacer una carrera universitaria
 - b. Estudiar en el SENA u otra entidad similar
 - c. Ir al ejército o policía
 - d. Trabajar
 - e. Otra ¿Cuál? profesor como DS
9. Pertenece a alguna cultura juvenil:

<ul style="list-style-type: none"> a. Otaku b. Hip Hop c. Fara d. Rastafari 	<ul style="list-style-type: none"> e. Metaleros f. Punkeros g. Otra ¿Cuál? <u>electronico</u>
---	--
10. Qué música prefiere escuchar:

<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> a. Rock b. Pop <input checked="" type="checkbox"/> c. Salsa – Merengue 	<ul style="list-style-type: none"> d. Reggeton e. Reggae- Ska <input checked="" type="checkbox"/> f. Tecno – Electronica <u>CLASOBER</u>
--	--

Fotografía N°4. Encuesta de estudio de audiencia para la planeación de parrilla de programación con grupo participante.



Fotografía N°5. Evaluación del proceso formativo con grupo participante.

5. ¿Cuales son los tres componentes de la radio?

Control
Acción
Tiempo

6. ¿Porque se debe realizar un estudio de audiencias? (marque la o las respuestas correctas)

- a. para cumplir un requisito del servicio social
- para conocer los gustos de la comunidad educativa
- c. para hacer amigos mientras se hace las encuestas
- para conocer los intereses de la comunidad educativa
- e. para ver la mala música que otros les gusta
- para construir la parrilla de programación

7. ¿Saque una conclusión sobre la comunidad educativa, a partir de la aplicación de las encuestas?

La conclusión es que al hacerlas aprendimos los gustos de nuestras compañeras y abientes que también dieron una propuesta para su mejoramiento

Organice las siguientes frases o palabras en el formato de guion

<u>Acción</u>	<u>Sonido de campana</u>	<u>Master</u>
30 segundos	10 segundos	5 segundos
<u>Música de Dr krapula</u>	<u>Locutora</u>	El día de hoy nos acompaña el perro wudy
<u>Control</u>	<u>Tiempo</u>	
<u>Locutor</u>	Es un gusto compartir con ustedes	Guau guau es un guau gusto estar aquí jaaaaaaa (jadeo)
<u>Buenos días estudiantes</u>		

Acción Control	Control Acción	Tiempo
Locutor	Buenos días estudiantes	10 segundos
Master	Música de Dr krapula	30 segundos
Locutora	El día de hoy nos acompaña el perro wudy	5 segundo.

8. ¿Cuales de estas características favorecen el desarrollo de la radio? (Marque una X)

Fotografía N°6. Evaluación del proceso formativo con grupo participante

- a. su mensaje es fugas ()
 - b. se puede oír y realizar otras actividades al tiempo (X)
 - c. podemos recrear cosas inanimadas y desarrollar la imaginación (X)
 - d. No es audio visual ()
9. ¿Cuales son las características de un buen locutor? (Marque una X)
- a. Sólo hablar ()
 - b. Ser autentico (X)
 - c. Sólo debe poner música ()
 - d. Reconocer que quiere el oyente y mediar ()
 - e. Hablar de una manera especial y llamativa (X)
 - f. Usar acento extranjero ()
 - g. Respetar al oyente (X)

10. Escriba un ejemplo de los tres tipos de lenguaje

Lenguaje activo

Quite su ~~escriba~~ ^{escriba} de mi pupitre

Lenguaje pasivo

Oye me puedes quitar tu ^{Rie} ~~patata~~ de mi maleta

Lenguaje Dominante

Puede hacer el favor de quitar tu ~~estremida~~ ^{inferior} de mi pupitre.

Fotografía N°7. Evaluación del proceso formativo con grupo participante

ENCUESTA RED DE RADIOS: PORQUE NO HAY CHOQUES, SINO PUNTOS DE ENCUENTRO

La siguiente encuesta tiene como objetivo, la caracterización de los y las jóvenes que hacen parte o se acercan al proceso de radio escolar, con el fin de poder comprender la identidad juvenil, sus acciones y formas de participación, para fortalecer el proyecto Red de Radios Escolares Del Sumapaz

Por favor diligenciarla marcando con una x y escribiendo con letra clara dependiendo de la pregunta.

Gracias por su colaboración

1. Edad: 15
2. Lugar de nacimiento: Fusagasuga
3. Lugar dónde vive en la actualidad: Pasca
4. Colegio dónde estudia: Adolfo León Gómez

5. Quiénes conforman su núcleo familiar:
 - a. Madre- Padre – Hermanos
 - b. Madre- Hermanos
 - c. Madre – Padre
 - d. Padre – Hermanos
 - e. Otra ¿Cuál? _____

6. Qué actividades realiza fuera del colegio:
 - a. Trabaja.
 - b. Realiza tareas académicas.
 - c. Realiza tareas en el hogar.
 - d. Toma cursos extra escolares.
 - e. Ve televisión
 - f. Está en el computador.
 - g. Realiza deportes.
 - h. Nada.
 - i. Otra ¿Cuál? _____

7. Qué actividades realiza en fin de semana:
 - a. Trabaja.
 - b. Realiza tareas académicas.
 - c. Realiza tareas en el hogar.
 - d. Toma cursos extracurriculares.
 - e. Ve televisión
 - f. Está en el computador
 - g. Realiza deportes
 - h. Nada
 - i. Viajar
 - j. Otra ¿Cuál? _____

8. Que quisiera hacer cuando se gradué del colegio
 - a. Hacer una carrera universitaria
 - b. Estudiar en el SENA u otra entidad similar
 - c. Ir al ejército o policía
 - d. Trabajar
 - e. Otra ¿Cuál? _____

9. Pertenece a alguna cultura juvenil:
 - a. Otaku
 - b. Hip Hop
 - c. Fara
 - d. Rastafari
 - e. Metaleros
 - f. Punkeros
 - g. Otra ¿Cuál? _____

10. Qué música prefiere escuchar:
 - a. Rock
 - b. Pop
 - c. Salsa – Merengue
 - d. Reggeton
 - e. Reggae- Ska
 - f. Tecno – Electronica

Fotografía N°8. Encuesta re de radios: porque no hay choques sino puntos de encuentro.

ENCUESTA RED DE RADIOS: PORQUE NO HAY CHOQUES, SINO PUNTOS DE ENCUENTRO

- g. Clásica
- h. Andina
- i. Colombiana
- j. Norteña – Popular
- k. Vallenatos
- l. Fusión
- m. Otra ¿Cuál? _____

11. Usted usa su computador para:

- Realizar tareas y buscar información académica
- Escuchar música
- Acceder a redes sociales
- d. Leer
- e. Jugar
- f. Otra ¿Cuál? _____

12. Escucha radio

- Si
- b. No
- c. Otra ¿Cuál? _____

13. Como prefiere relacionarse con sus amigos:

- Por redes virtuales
- En el colegio
- c. En lugares públicos
- d. En bares o sitios de rumba

14. Participa en alguna de las siguientes organizaciones:

- a. Culturales
- Deportivas
- Musicales
- d. Juveniles
- e. Políticas
- f. Religiosas
- g. Otra ¿Cuál? _____

15. Usted en cuales de los siguientes espacios participa:

- a. En el colegio ¿Cómo? haciendo deporte
- b. En mi casa ¿Cómo? escuchando música
- c. En mi barrio ¿Cómo? jaliendo con mis amigos
- d. En mi ciudad ¿Cómo? haciendo deporte con mis amigos

16. Usted como joven en que considera que debe participar:

- En el colegio
- b. En la casa
- c. En el barrio
- d. En la ciudad

17. Nombre máximo tres espacios, donde siente que puede expresarse libremente:

en parque, en un lugar solo y tranquilo

Fotografía N°9. Encuesta re de radios: porque no hay choques sino puntos de encuentro.

GUIA DE SALIDA DE CAMPO

"Salida experiencias radiales en Bogotá"

Nombres:

Fecha:

Ciudad:

PRIMERA PARADA RTVC

1. ¿Qué significan las siglas RTVC y que función cumple RTVC?

2. ¿Cuáles son las emisoras que tiene RTVC?

SEGUNDA PARADA SUBA AL AIRE

3. ¿Qué tipo de radio es suba al aire (comunitaria-interés público-comercial)

4. ¿Cuál es la historia de suba al aire?

TERCERA PARADA AGENCIA DE COMUNICACIONES TECHOTIBA

5. ¿Qué es una agencia de comunicaciones?

Fotografía N°10. Formato guía de observación en salidas de experiencias radiales en Bogotá.