

UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

**Comunicar o hacer comunicación en
medio de la desconexión: estudio de
caso Práctica en Responsabilidad Social
“Métale la Ficha a Suba” UNIMINUTO.**

Daniela Sánchez Ríos

Universidad Nacional De Colombia

Facultad De Ciencias Humanas

Instituto De Estudios En Comunicación Y Cultura IECO

Maestría En Comunicación Y Medios

Bogotá, Colombia

2022

Comunicar o hacer comunicación en medio de la desconexión: estudio de caso Práctica en Responsabilidad Social “Métale la Ficha a Suba” UNIMINUTO.

Daniela Sánchez Ríos

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de: **Magíster en Comunicación y Medios**

Director:

Doctor Eduardo Gutiérrez

Línea de Investigación:

Comunicación Educación

Universidad Nacional De Colombia

Facultad De Ciencias Humanas

Instituto De Estudios En Comunicación Y Cultura IECO

Maestría En Comunicación Y Medios

Bogotá, Colombia

2022

"Las ideologías nos separan, los sueños y la angustia nos une."

Eugéne Lonesco.

"Lo mejor y lo más bonito de esta vida no puede ni verse ni tocarse, debe sentirse con el corazón"

Helen Keller

En honor a las mujeres de esta familia que hoy en día cumplen sus sueños, a mi abuela que partió este año, a mi madre, a mi hermana y a mis sobrinas.

Agradecimientos

A mi hijo por los días y horas que no pasamos juntos mientras me convertía en su orgullo, a mi esposo por su paciencia, compañía y apoyo incondicional en los momentos más difíciles, a mi madre por confiar ciegamente en todo lo que hago y a mi familia que siempre espera todo lo mejor de mí.

Infinitas gracias a mis colegas Norma, Paola, Andrea, Cindy, Patricia y Falon por contar su experiencia y abrirme el camino en este proyecto, a mis estudiantes y a la comunidad que me ha enseñado a ver mi trabajo de otra manera, a recorrer el territorio a través de la vida de quienes luchan por sus principios e ideales y que me permitieron ampliar la visión que tenía de la docencia para comprender mi papel en esta historia. Gracias a los docentes Oscar Caballero y Eduardo Gutierrez por despejar mis dudas y conducir de la mejor manera mi proyecto, a todos y todas muchísimas gracias porque este trabajo lleva una parte de ustedes en cada página, cada historia y cada palabra.

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo conocer el tipo de prácticas comunicativas que se dieron en Proyecto Social de Formación Métele la Ficha a Suba de la Práctica en Responsabilidad Social de UNIMINUTO durante el confinamiento producto de la pandemia por COVID-19 entre el primer semestre de 2020 y el segundo semestre de 2021, con el propósito de identificar si estas prácticas estuvieron marcadas por rasgos de la comunicación popular, transformadora y emancipadora o si por el contrario estuvieron ligadas al uso instrumental de las tecnologías. El recorrido se abordó desde la reconstrucción de los relatos del equipo docente, las y los estudiantes, las organizaciones sociales y la comunidad vinculada a los procesos de la práctica, de manera que se describieran, analizaran y resignificaran las experiencias de los actores desde diferentes proyectos y procesos realizados, a la luz de la educomunicación, la comunicación popular y posteriormente desde la Comunicación Educación en la Cultura.

Palabras clave: Comunicación, educación, cultura, popular, tecnologías, agencia y prácticas comunicativas.

Abstract

Title: Communicating or making communication in the midst of disconnection: a case study Practice in Social Responsibility “Métale la Ficha a Suba” UNIMINUTO.

The main objective of this research was to know the type of communicative practices that occurred in the Social Training Project “ Métale la Ficha a Suba” from the UNIMINUTO Practice in Social Responsibility during the confinement product of the COVID-19 pandemic between the first semester of 2020 and the second semester of 2021, with the purpose of identifying if these practices were marked by features of popular, transformative and emancipatory communication or if, on the contrary, they were linked to the instrumental use of technologies. The tour was approached from the reconstruction of the teaching team stories, the students, the social organizations and the community linked to the processes from the practice, in order that the experiences of the actors were described, analyzed and resignified from different projects and processes carried out, in the light of education communication, popular communication and later from Communication Education in Culture.

Keywords: Communication, education, culture, popular, technologies, agency and communicative practices.

Lista de figuras

Pág.

Figura 1: Organigrama Centro de Educación para el Desarrollo.....	6
Figura 2: Líneas de Proyectos PRS.....	7

Lista de Símbolos y abreviaturas

Abreviaturas

Abreviatura	Término
CED	Centro de Educación para el Desarrollo
<i>PRS</i>	Práctica en Responsabilidad Social
C-E-C	Comunicación, Educación en la Cultura

Contenido

Resumen	I
Abstract	II
Lista de figuras	III
Lista de Símbolos y abreviaturas	IV
Introducción	1
1. UNA APUESTA MISIONAL	5
1.1 Contexto De La Práctica En Responsabilidad Social	5
2. MÉTALE LA FICHA A SUBA, UNA MIRADA EN CONJUNTO	14
2.1 Institucionalidad; inoperancia, ausencia y desarticulación.	14
2.2 Construcción del otro; la desconexión del vínculo.	20
2.3 Comunicación; virtualidad y la brecha en la interacción social.	27
2.4 Prácticas Comunicativas; de la pantalla al territorio.	33
2.5 Agencia; identificando un rol.	40
3. LA EXPERIENCIA DOCENTE	45
3.1 Institucionalidad; entre la vocación y la urgencia	45
3.2 Construcción del otro; un hilo a punto de romperse.	50
3.3 Comunicación; sobrexposición a las pantallas.	54
3.4 Prácticas comunicativas; el valor del proceso	58
3.5 Agencia; el límite del hacer.	61
4. ENCONTRANDO LA COMUNICACIÓN - EDUCACIÓN EN LA CULTURA	64
4.1 Más allá de la Educomunicación.	64
4.2 Comunicación Popular:	67
4.3 Comunicación- Educación en la Cultura; el primer escalón de la propuesta educativa.	70
4.4 La aguja en el pajar.	75
Reflexiones finales	80
Comunicar o hacer comunicación en medio de la desconexión.	80

Anexos	88
Anexo 1: Reflexión grupo focal con docentes de PRS: Andrea Barrios docente proyecto Pedagogías para el encuentro.	88
Anexo 2: Cindy Martínez docente del proyecto Construyamos mundos con la niñez.	89
Anexo 3: Falon Carolina Reina docente del proyecto Alfabetización en el manejo de la información	90
Anexo 4: Paola Rodríguez proyecto Audiovisuales para la formación ciudadana	91
Anexo 5: Patricia Izquierdo docente proyecto Juguemos con la palabra.	92
Anexo 6: Compilación testimonios y reflexiones de docentes, organizaciones y estudiantes.	93
Anexo 7: Entrevistas a estudiantes y docentes.	94
Anexo 8: Estructura base de las entrevistas a los actores involucrados.	94
Anexo 9: Productos y procesos realizados por estudiantes, organizaciones sociales y comunidad:	98
Bibliografía	100

Introducción

Esta investigación nace de la experiencia de Práctica en Responsabilidad del Centro de Educación para el Desarrollo de UNIMINUTO durante la llegada de la pandemia de Covid-19 en el 2020. Antes que todo esto pasara, yo era docente de diversos proyectos en el CED que me permitían tener contacto con estudiantes de todos los programas académicos y visitar distintos barrios de Bogotá, para interactuar con las comunidades y construir en conjunto una apuesta académica y social en el territorio. Una vez llega la pandemia como un acontecimiento mundial generando incertidumbre, miedo y angustia sobre la seguridad de las personas y el futuro, se cambia la forma de trabajar y nos transforma la vida por completo.

Trabajamos desde la virtualidad durante dos años sin poder visitar muchas de las organizaciones sociales con las que habíamos propuesto actividades antes de la pandemia, tuvimos que aprender sobre la marcha y asumir nuevos retos, uno tras otro, para mitigar el impacto de no estar presente tanto en el aula como en las calles. Nos volvimos expertos en el uso de herramientas digitales y comenzamos a hacer malabares para mantener la atención de todos los involucrados en el proceso, incluso, mantenernos constantes en jornadas extensas de trabajo.

Para inicios de 2022, cuando todo iba volviendo medianamente a la normalidad en el desarrollo de la PRS, empecé a dialogar con mis compañeras de trabajo sobre sus experiencias personales, con las comunidades y con sus estudiantes y me encontré con unas reflexiones muy profundas en torno al sentido de la práctica y de lo que se hizo durante todo este tiempo, cosas que yo me había cuestionado pero que pensé que eran mi sentir personal y que tal vez yo era quien no había podido con la carga. Algunas de estas reflexiones giraron en torno a la carga laboral, al desinterés de los estudiantes, a la falta de compromiso de algunas organizaciones para con el acompañamiento y asesoría a estudiantes, el completo abandono de la universidad o por lo menos de las personas a cargo, entre otras.

Todo esto me llevó a empezar este proyecto de investigación, al principio solo me interesaba qué tipo de estrategias audiovisuales se habían presentado en la PRS como alternativa a la virtualidad, poco a poco me fui dando cuenta que era una mirada muy tecnicista de la experiencia, que no todas las compañeras lo habían logrado y que cada una de las experiencias eran cada vez más distintas e interesantes y no todas representaban el uso de herramientas digitales. Desde entonces me interesé más por los procesos que por los recursos y ubiqué mi proyecto desde un enfoque que transita por la cultura popular y la educomunicación, tal como menciona Jesús Martín Barbero en “Perder el Objeto para ganar el proceso”, lo cual implica empezar a pensar los procesos de comunicación no desde las disciplinas, sino desde los problemas y las operaciones del intercambio social esto es desde las matrices de identidad y los conflictos que articula la cultura. (Martín-Barbero, 1991, p. 24), llegando a realizar un análisis más adelante desde la Comunicación- Educación en la Cultura.

El objetivo general que fui desarrollando todo este tiempo terminó en la necesidad de identificar cómo se dieron los procesos comunicativos en cada uno de los proyectos, más específicamente en el que yo estaba liderando “Métale la Ficha a Suba”, y desde dos objetivos más específicos se pretendió analizar el tipo de contenidos pedagógicos realizados durante la pandemia por docentes y estudiantes, y reflexionar sobre las experiencias comunicativas que se generaron en los escenarios mediados o no por las tecnologías. Para ello se empleó una metodología cualitativa donde entrevisté a estudiantes que pasaron por la PRS en distintos momentos de la pandemia, a interlocutores de las organizaciones que asumieron el acompañamiento de los procesos y al equipo docente que estuvo esos dos años en mí lugar, pero desde diferentes proyectos sociales de formación en otras localidades de Bogotá.

El propósito era identificar las transformaciones comunicativas, retos, logros y dificultades en los procesos comunitarios en relación con las y los estudiantes, haciendo necesario orientar las preguntas de las entrevistas desde 5 puntos importantes: la institucionalidad, la comunicación, las prácticas comunicativas, la agencia y la construcción del otro, tratando de develar cómo se relaciona la comunicación- educación en la cultura con cada uno de ellos. Para el desarrollo de estas entrevistas se realizaron grupos focales, entrevistas

telefónicas y algunas encuestas digitales que permitieron conocer varios puntos de vista y llegar a los diversos actores con una misma base conceptual. Con toda la valiosa información recolectada se realizó un mapa mental que reuniera los datos más importantes y los puntos clave de la investigación, resultando al fin en cuatro capítulos por los cuales se hace un recorrido en el tiempo y desde distintas miradas narrando la experiencia de varios actores involucrados en el proceso.

El primer capítulo, **Una Apuesta Misional**, consiste en la contextualización del caso, se da a conocer el antes y el después de un proyecto educativo universitario, así como los retos y actividades desarrolladas en medio de la contingencia. En este primer apartado se logra comprender el funcionamiento de las dinámicas en el CED, la organización de los proyectos y la pregunta de investigación que se responde en cuarto capítulo; **¿Cuáles fueron las prácticas comunicativas, que recogen o poseen rasgos de la comunicación popular que se dieron durante la pandemia en el espacio de práctica en responsabilidad social en el proyecto social de formación Métele la Ficha a Suba (UNIMINUTO)?**

El segundo capítulo, **Métele la Ficha a Suba, una mirada en conjunto** reúne la experiencia de estudiantes, organizaciones y mi rol como docente de la PRS desde el proyecto social de formación “Métele la Ficha a Suba”, espacio donde surge esta investigación y primer proyecto a analizar. Estas experiencias son narradas desde cinco procesos de práctica que se desarrollaron con varias organizaciones sociales de la localidad de Suba durante diferentes semestres entre el 2020 y el 2021, donde se realizaron productos audiovisuales, material pedagógico físico, talleres lúdicos con población en condición de discapacidad cognitiva, eventos comunitarios, entre otros. Mientras se hace un recorrido por los campos de PRS se pone en diálogo las reflexiones y sentires de cada actor respecto a cómo asumió las decisiones de la institución, cómo se relaciona con los otros, qué tipo de comunicación mantuvo con los demás actores y cómo se identifica dentro de los procesos que se fueron dando en cada uno de los espacios.

El tercer capítulo, **La Experiencia Docente**, continua con el recorrido que narra las experiencias de la práctica durante este tiempo, pero ahora desde la mirada del equipo docente, más exactamente desde 5 docentes de proyectos diferentes que emplearon distintas estrategias para continuar con los procesos académicos, la gestión comunitaria y

su desarrollo profesoral. En este capítulo se continúa desarrollando el análisis desde los 5 conceptos que han venido sosteniendo el diálogo del proyecto (construcción del otro, institucionalidad, comunicación, prácticas comunicativas y agencia) pero se relacionan no desde las acciones empleadas por estudiantes u organizaciones, sino por las acciones de cada docente desde la diversidad de sus proyectos, sin importar si sus resultados arrojaron experiencias comunicativas instrumentales, emancipadoras, transformadoras u operativas.

A modo de cierre, el cuarto capítulo **Encontrando la Comunicación educación en la Cultura**, se convierte en el análisis final, aquel que reúne todos los interrogantes que arrojaron cada uno de los capítulos anteriores y que buscan resolver la pregunta de investigación, aquella donde se planea identificar si hubo o no algunas prácticas comunicativas emergentes, transformadoras e inspiradoras, o si por el contrario predominaron aquellas prácticas comunicativas instrumentales que impulsó el uso excesivo de las tecnologías durante la pandemia. Este análisis se realiza a la luz de diversos autores que ponen a la comunicación popular como primer espacio de diálogo, tales como Jesús Martín Barbero desde las mediaciones, la comunicación popular y la modernidad, con Mario Kaplún desde las pedagogías de la comunicación y las aproximaciones al papel del comunicador popular, así como algunos de los referentes teóricos que además apoyan sus investigaciones con la práctica de experiencias exitosas aplicadas en Latinoamérica, poniendo en dialogo la comunicación popular desde perspectivas diversas como María Cristina Mata con prácticas políticas emancipatorias y la ciudadanía y María Cristina Cabral con el *Buen Vivir*.

Una vez se llega a este capítulo, se concluye el recorrido transitado desde la comunicación popular y la educomunicación para potenciar algunas reflexiones de German Muñoz González y Juan Carlos Amador sobre la reconfiguración del campo de la comunicación-educación en América Latina, pensando en esas otras formas de comunicación que resignifican los saberes de las comunidades y los vínculos con la vida en todas sus formas.

Para finalizar, este capítulo termina dando cuenta de la experiencia vivida a partir del ejercicio reflexivo desde los autores y las categorías, reuniendo un análisis desde diferentes puntos, sus convergencias y la propuesta de nuevas formas de abordar la

comunicación popular en los espacios educativos y comunitarios. Este trabajo acude a la vida de las personas que experimentan la práctica a través del trabajo en conjunto con los diversos actores del proyecto, así como da cuenta de los alcances, logros y desaciertos que han surgido durante un momento histórico en el mundo como la pandemia y que se replantean en un mundo en continuo cambio para concluir con algunas recomendaciones a tener en cuenta si se propone implementar practicas comunicativas transformadoras y emancipadoras en los entornos de la PRS.

1. UNA APUESTA MISIONAL

1.1 Contexto De La Práctica En Responsabilidad Social

La Corporación Universitaria Minuto de Dios ofrece a sus estudiantes un plan de estudios que reúne los principios y la visión de su fundador el Padre Gabriel García Herreros, donde el servicio al otro se convierte en pilar del proceso de formación de futuros profesionales. Por ello, desde el área de Formación en Responsabilidad Social, componente misional de la Universidad Minuto de Dios, se ofrece un espacio pedagógico para las y los estudiantes de todos los programas académicos, donde se les posibilita interactuar tanto con sus docentes en los espacios de clase y campos de práctica, así como con las comunidades y sus realidades o procesos sociales.

Este espacio pedagógico no sólo permite a los estudiantes reconocer los contextos sociales, económicos, políticos, culturales e históricos de las diferentes localidades de Bogotá, sino que también genera estrategias educativas para la comprensión y la lectura crítica de estas realidades a partir del encuentro, el diálogo y la constante interacción con otras maneras de habitar el mundo. La Práctica en Responsabilidad como asignatura transversal para las 5 Facultades de UNIMINUTO sede Bogotá¹, dinamiza 12 proyectos sociales de formación que se agrupan en 5 líneas de acción-reflexión que se articulan con más de 68 instituciones públicas, organizaciones sociales y comunitarias en 17 localidades de Bogotá.

¹ La Universidad Minuto de Dios cuenta con 5 Facultades: Ingeniería, Ciencias de la Comunicación, Educación, Ciencias Empresariales, Ciencias Humanas y Sociales y Estudios Bíblicos.

Estas líneas abordan temas orientados a la democratización de las tecnologías, la creación de propuestas educativas alternativas, la ecología, la economía y el ambiente y el territorio, las memorias y resistencias², las cuales son elegidas por las y los estudiantes según sus intereses. Una vez se decide dónde y con quién emprender este proyecto, la comunidad educativa interactúa con diferentes organizaciones sociales de Bogotá de forma directa a partir de talleres, actividades, diálogos y encuentros que permiten la reflexión crítica tanto de las realidades como de las responsabilidades personales y profesionales con los entornos.

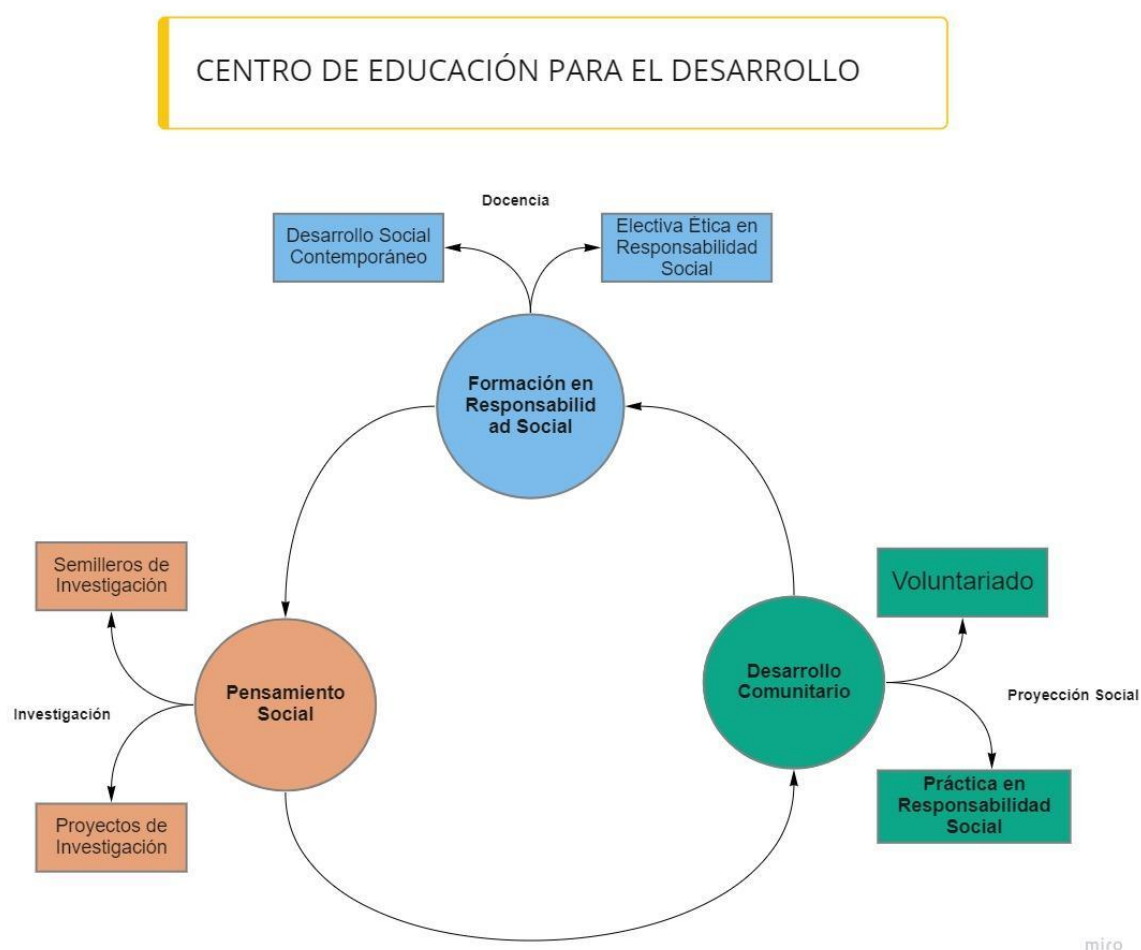


Figura 1: Organigrama Centro de Educación para el Desarrollo

² Sublínea democratización de las ciencias y las tecnologías, Sublínea propuestas educativas alternativas, Sublínea Ecologías y éticas para la vida, Sublínea Economías y emprendimientos sociales y Sublínea Territorios y tejido social.

Los 12 proyectos sociales de formación trabajan con población que presenta características diversas, pero comparten realidades sociales presentes en todo el territorio colombiano, las cuales reflejan la desigualdad, la pobreza y la vulnerabilidad. De estos 12 proyectos sociales de formación que conforman la práctica en responsabilidad social, el proyecto *Métale la Ficha a Suba* presenta unos retos particulares en la localidad donde se desarrolla.

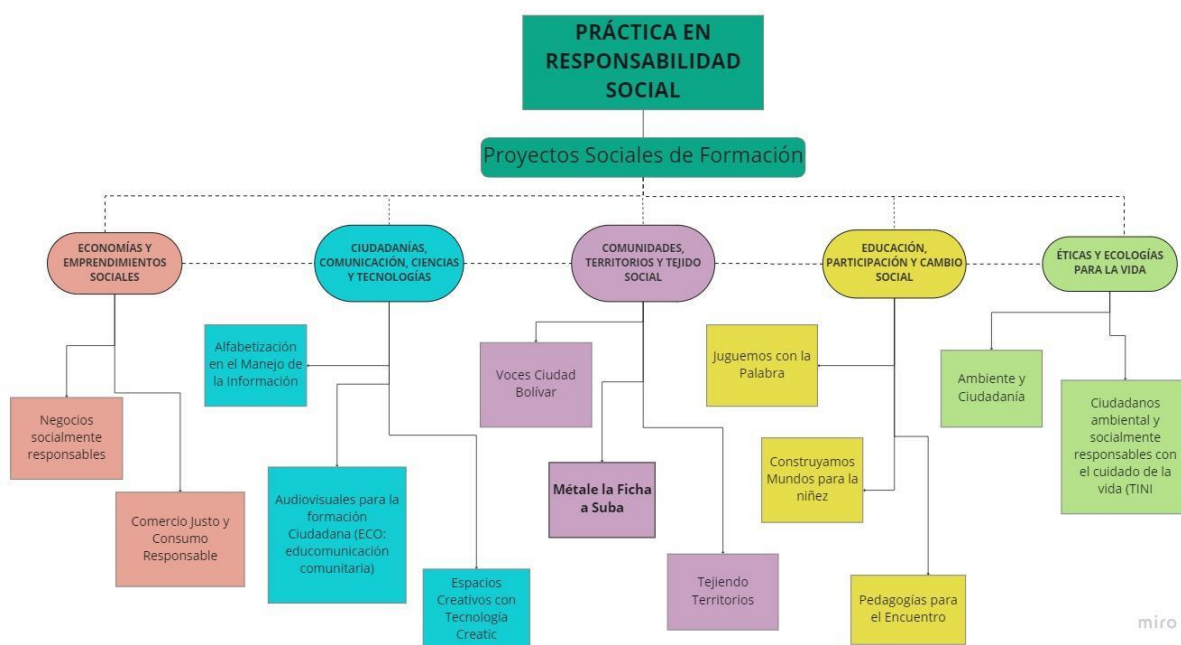


Figura 2: Líneas de Proyectos PRS

Suba es la cuarta localidad más grande de Bogotá con una población superior a los 1.348.372 habitantes que se dividen en más de 440 mil hogares y según la Encuesta Multipropósito de la Secretaría de Distrital de Planeación del 2017, presenta porcentajes de pobreza multidimensional en los siguientes aspectos; 16,2% en educación, 26% del índice (condiciones) de niñez y juventud, 13,1% en trabajo, 49,9% en salud (siendo este el mayor porcentaje en el que los habitantes de Suba tienen pobreza multidimensional) y 4%

en vivienda.³ Cifras que según una entrevista realizada al Director del DANE Juan Daniel Oviedo, fueron en aumento con la llegada de la pandemia;

En total, en Colombia hay 3,55 millones de personas nuevas en situación de pobreza. Esto, teniendo en cuenta que durante 2019 había 17,5 millones de personas en esta condición, cifra que se elevó a 21,02 millones de habitantes en 2020. En estas cifras, Bogotá fue el territorio que más aportó al total con 1,1 millones de personas nuevas en pobreza. (Forbes, 2021)

Estos espacios de práctica se han venido desarrollando de forma presencial desde la fundación de la Universidad el 27 de julio de 1990, permitiendo el contacto directo entre estudiantes, docentes, organizaciones y comunidades con el propósito de analizar estas realidades y responder de forma crítica a las dinámicas presentes en la sociedad, sin embargo, desde el inicio de la cuarentena producto del virus COVID-19 a inicios del 2020, tanto las clases en las universidades como los espacios comunitarios tuvieron que cerrar y plantearse, según las necesidades, nuevas estrategias para atender las realidades desde el confinamiento.

Esta situación reveló varias necesidades desde diferentes actores, donde la comunidad estudiantil requería un espacio de práctica para seguir con su plan de estudios y las organizaciones debían seguir atendiendo las necesidades de sus comunidades. Frente a esto, la Universidad propuso como alternativa a la imposibilidad de visitar el territorio, el trabajo colaborativo desde la virtualidad, garantizando la permanencia laboral para docentes, la continuidad académica para estudiantes y el acompañamiento a las comunidades. Sin embargo, fueron las y los docentes quienes lideraron junto con el estudiantado *in situ* estrategias de acompañamiento e intervención comunitaria desde las plataformas digitales. Si bien en la actualidad las herramientas digitales nos brindan muchas posibilidades para interactuar o llegar a muchas partes, no habíamos llegado al

³ Para el caso del informe de la encuesta multipropósito (EM), se utiliza la metodología propuesta por Angulo, Díaz & Pardo, 2011, construida con los índices de: i) educación, ii) condiciones de la niñez y juventud, iii) salud, iv) trabajo, y v) acceso a los servicios públicos domiciliarios y condiciones de la vivienda.

punto de limitarnos solo a ellas para poder interactuar, y tras ya dos años en dicho proceso es necesario evaluar lo realizado.

Ahora bien, por más que articulemos las prácticas comunicativas con las herramientas que nos ofrece la virtualidad y las nuevas tecnologías, hay diversos factores que debemos tener en cuenta para que el resultado que esperamos sea el deseado ya que la realidad en los territorios varía según su población, geografía, organización física y simbólica, características demográficas, entre otras. Las localidades de Bogotá donde hace presencia la práctica en responsabilidad social cuentan con barrios que no tienen acceso a señal de una línea telefónica, familias que no tienen cómo pagar internet y, en la mayoría de los casos, no cuentan con dispositivos para conectarse o acceder a los contenidos creados por estudiantes, en tal sentido Suba no es la excepción sino un ejemplo representativo por las características antes expuestas.

Desde el proyecto Métales la Ficha a Suba se empezó a trabajar desde la virtualidad aprovechando las herramientas que se tenían a la mano, pero una vez la realidad presente en la localidad nos mostrara que esta tecnología no era suficiente y que en muchos casos era hasta contraproducente porque terminaba generando desconexión y aislamiento, los docentes y estudiantes tuvieron que trabajar colaborativamente para pensar en estrategias más allá de lo digital. Estas estrategias estuvieron enfocadas en prácticas pedagógicas y comunicativas que permitieran generar nuevos lazos con las comunidades, crear historias y permitir que las organizaciones se acercaran a sus participantes.

En consecuencia, el Proyecto Social de Formación Métales la Ficha a Suba asumió nuevos retos a la hora de seguir trabajando con las comunidades de una forma diferente, en este caso más allá de la virtualidad que no siempre podía llegar a todas las personas vinculadas a las organizaciones sociales, ya que dependen de un equipo o dispositivo y a su vez de conexión a internet. Esta realidad nos permitió encontrarnos de frente con la falta de acceso a la información y comunicación por parte de muchos miembros de la comunidad con los que se planeaba compartir los productos desarrollados desde clase, por ello se tuvo que pensar en alternativas educomunicativas que llegaran a la mayor parte de población de Suba que se estaba quedando desconectada por fuera de la Práctica. Sumado a lo anterior la desconexión no solo se daba de manera exclusiva asociada al

territorio sino también a condiciones de personas con capacidades especiales, a las cuales no era posible llegar desde las estrategias inicialmente propuestas.

Así mismo, se tuvo que pensar en contenidos que atendieran diversos contextos sociales, por ejemplo, distintos lugares de procedencia, como comunidades indígenas y afro y migración de ciudadanos venezolanos que habitan en la localidad, así como problemáticas locales e historias de vida que juegan un papel fundamental a la hora de participar dentro del proyecto, algunas de ellas estaban ligadas a violencia de género, maltrato infantil y abandono en adultos mayores.

Dicha coyuntura llevó a buscar alternativas pedagógicas para el desarrollo de las clases y la práctica, donde todos los implicados en el proceso: los estudiantes practicantes con la ayuda de las organizaciones comunitarias y los docentes, desarrollaron contenidos que se pudieran distribuir de forma impresa en las zonas más alejadas con el propósito de compartir el material que se estaba creando en clase llegando a diversos espacios y permitiéndonos pensar en contenidos que aplicaran para todo tipo de participantes considerando sus formas de conectarse y las características específicas mencionadas, sin embargo, estos contenidos estaban más centrados en otras dimensiones de lo comunicativo como la distribución y alcance de la información a través de distintos medios.

Para las y los docentes pensarse los procesos pedagógicos en el aula desde todos los niveles en articulación con la comunicación popular, se convierte en un reto para las nuevas formas de narrar lo que somos, lo que comprendemos de nuestro alrededor y lo que consideramos relevante para que otros conozcan, a la vez que pone en el marco de lo público eso que nace de lo particular, de lo individual y potencia la posibilidad de diálogo entre lo que vemos y el cómo somos vistos de una realidad que nos atraviesa.

Esta realidad que tuvimos que experimentar desde el inicio de la pandemia, generó algunas preguntas en torno al desarrollo de estos proyectos en otros espacios y contextos, por ejemplo, si es posible continuar trabajando de la misma forma una vez se retorne a la presencialidad y si se puede convertir en una alternativa para la falta de acceso tanto a la tecnología digital como a los espacios de práctica que se siguen presentando con las poblaciones en las diferentes localidades de Bogotá; sin embargo, más allá de esto, surge una pregunta que se convierte en la guía de este trabajo y corresponde a: **¿Cuáles fueron**

las prácticas comunicativas, que recogen o poseen rasgos de la comunicación popular que se dieron durante la pandemia en el espacio de práctica en responsabilidad social en el proyecto social de formación Métales la Ficha a Suba (UNIMINUTO)?

Para comprender si se dieron algunas prácticas comunicativas con rasgos de la comunicación popular, es preciso mencionar el enfoque desde dónde analizaremos la información, las experiencias y los testimonios que hacen parte del material recolectado durante dos años. Este enfoque concibe la comunicación popular como un conjunto de procesos comunicativos que no responden a la lógica de dominación, sino que se dan desde el pueblo mismo, es emancipadora o liberadora como menciona Paulo Freire y está mediada por diversos factores culturales que construyen sentido, adicional a ello, busca generar una conciencia crítica en el pueblo donde pueda redescubrir su propia identidad y resignificarla.

Partimos entonces del enfoque que propone Gilberto Giménez Montiel en “Notas Para Una Teoría De La Comunicación Popular”, donde reconoce el poder de la comunicación popular y la separa de la dominación o las relaciones verticales para ponerla en un escenario donde se construye en conjunto, en lo posible desde sus propios códigos:

La comunicación emancipadora está igualmente lejos del inmovilismo folklorizante, de la manipulación interesada y de la opresión cultural. Su eficacia característica es la promoción de las clases populares hacia la libertad política y social, respetando profundamente su sistema de autoidentificación, su iniciativa cultural y su derecho a ser diferentes.” (2017, pg. 63)

Teniendo en cuenta este punto de partida, se eligió una metodología de investigación cualitativa donde se realizaron entrevistas a estudiantes, comunidad y docentes vinculados a los procesos de Práctica en Responsabilidad Social entre el primer semestre de 2020 y el segundo semestre de 2021. Estas entrevistas reúnen la experiencia personal de cada uno de los actores vinculados a la PRS convirtiéndose en la fuente principal de información para el análisis de los datos y relatos. Para el desarrollo de estas entrevistas fue necesario orientar las preguntas desde 5 conceptos que reúnen los aspectos más importantes de la investigación y que, además, se convierten en una base sólida para leer las experiencias

desde las prácticas de la comunicación popular asociadas a procesos de transformación orientados a la educación.

La construcción de las preguntas orientadoras para el desarrollo de entrevistas y recolección de información, partieron de la necesidad de responder cómo se dio el aprendizaje durante este tiempo (prácticas comunicativas), cómo fueron las relaciones, lazos y vínculos entre los diversos actores (Relación con el otro), cómo fueron los procesos de comunicación presentes en los espacios de práctica (comunicación), quién produce la comunicación y cómo se identifica cada actor dentro de estos espacios (agencia) y por último, qué papel desempeñó la institución educativa y las organizaciones sociales en este tiempo (Institucionalidad).

A la luz de los 5 conceptos (Institucionalidad, agencia, construcción del otro, prácticas comunicativas y comunicación) se realizó un grupo focal con 5 integrantes del equipo docente del CED, un cuestionario de preguntas para estudiantes e interlocutores y algunas llamadas a diferentes actores. De este material surgió un mapa mental que permitió ubicar los acontecimientos de acuerdo con las categorías y desde la mirada de cada actor para leer los encuentros y diferencias, para llegar a responder la pregunta de investigación y así construir una mirada más amplia de los acontecimientos.

Con el propósito de ir develando las prácticas comunicativas y los procesos inmersos en esta investigación, se dará a conocer en el siguiente capítulo la experiencia durante la pandemia del proyecto social de formación *Métale la Ficha a Suba* desde una mirada conjunta, allí se establece un diálogo entre mi experiencia como docente del proyecto durante este tiempo, la participación de estudiantes de diversos programas académicos y la intervención de la comunidad con los interlocutores que se han vinculado a la práctica. En un tercer capítulo se podrá contrastar estos primeros hallazgos con la experiencia de otros pares y sus respectivos proyectos para una vez se amplíe la visión de toda la práctica se pueda responder a la pregunta de investigación desde nuevos interrogantes que se enmarquen en una concepción más actual de la comunicación popular

2. MÉTALE LA FICHA A SUBA, UNA MIRADA EN CONJUNTO

Este capítulo está enfocado en conocer la experiencia personal y colectiva desde el proyecto Métales a Ficha a Suba, uno de los 12 proyectos que estuvieron funcionando durante la pandemia y que reúne los testimonios de estudiantes, interlocutores y mi intervención como docente a cargo durante este tiempo. Para construir los relatos y la experiencia en conjunto, se emplea como eje transversal los 5 conceptos anteriormente mencionados, desde donde se construye una mirada del proceso de práctica con diversos puntos de encuentro, relacionados al mismo tiempo con 3 productos audiovisuales y 3 procesos desarrollados por los diferentes actores involucrados en el proyecto.

2.1 Institucionalidad; inoperancia, ausencia y desarticulación.

Para empezar, definimos la institucionalidad como una cualidad de las instituciones donde se construye un tejido social y una cultura de trabajo en función de su crecimiento, este se puede dar desde la aplicación de diversos valores, políticas y proyectos que definen una misión y proyectan metas donde los colaboradores son parte fundamental para cumplir objetivos, allí los individuos ocupan posiciones diferentes adquiriendo una cierta estabilidad a través de la institucionalización, convirtiéndose en parte de un paquete de reglas, recursos y relaciones sociales, tal como menciona John B. Thompson en *Los Medios y la Modernidad*;

Las instituciones pueden observarse como un determinado conjunto de reglas, recursos y relaciones con cierto grado de persistencia en el tiempo y cierta extensión en el espacio, unidas por el propósito de alcanzar ciertos objetivos comunes. Las instituciones dan forma definitiva a campos de interacción preexistentes y, al mismo tiempo, crean nuevas posiciones en el interior de estos campos, así como nuevas trayectorias para organizar la vida de los individuos que las ocupan. La posición que ocupa un individuo dentro de un campo o institución está íntimamente relacionada con el poder que él o ella poseen. (1998. p. 29)

De esta manera, la institucionalidad será vista como el lugar donde convergen diferentes factores y relaciones basadas en intereses que apuntan a un sentido en común, desde donde trataremos de analizar la construcción colectiva que se le dio a la institucionalidad en UNIMINUTO, la Práctica, las organizaciones sociales y el Centro de Educación para el Desarrollo durante la pandemia en el proyecto Métales la Ficha a Suba. Teniendo en cuenta que la institucionalidad debe propiciar espacios de encuentro y potenciar los vínculos con las comunidades, la comunicación - educación propone una institucionalidad que permita explorar la agencia de los actores sin generar dependencias y termine por convertirse en un apoyo para el desarrollo de los espacios y no un factor limitante en los procesos.

Para empezar, durante la pandemia los procesos se dieron de diferentes maneras desde cada una de las áreas o dependencias y llevó a que cada uno de los actores jugara un rol específico en las dinámicas. En lo personal, como docente tuve que asumir un rol de intermediaria entre las organizaciones y estudiantes, así como entre estos dos actores y la institución (coordinación académica, coordinación de práctica, dirección del CED). Como docente tuve la responsabilidad de mantener los espacios de práctica, garantizar el aprendizaje de calidad en los estudiantes y en cierto punto impactar a las comunidades con el apoyo brindado a través de las y los estudiantes.

Esta responsabilidad implicó más tiempo de trabajo ya que debía atender las solicitudes de mis estudiantes frente a una situación que se desbordaba, debía resolver sus dudas frente al uso de las plataformas, el desarrollo de las prácticas desde la virtualidad y ser el puente entre las organizaciones y ellos para comprender el funcionamiento de la materia. Para cumplir con esa demanda, tuve que realizar un acompañamiento casi que personalizado, brindar salas de asesoría y acompañar los grupos de estudiantes con cada organización, lo que permitió que las y los estudiantes se sintieran acompañados por parte de la institución en el proceso, tal como mencionan algunos de ellos; “La profesora fue bastante abierta y comprensiva, fue muy atenta a todo tanto a lo que pasamos en clase como en la organización, obviamente teniendo en cuenta que estaban pasando cambios tan repentinos” (M. Blanco, comunicación personal, 30 de junio de 2022).” Durante este tiempo la institución dejó en manos de sus docentes el manejo de las clases, la implementación de estrategias y brindó la libertad necesaria para desarrollar los procesos desde los intereses de cada docente, sin embargo, esto no se hizo como un voto de confianza para construir estrategias desde los saberes del equipo docente, sino como alternativa frente al poco alcance que tenían los directivos y a la carga que sobrepasaba sus tiempos limitando el control que anteriormente ejercían sobre los docentes.

Las y los estudiantes reconocen que la institución asumió una política de cuidado, pero al mismo tiempo consideran que cada docente abordó las dinámicas de formas distintas, no hubo uniformidad en criterios de evaluación o cara académica y las distancias se hicieron cada vez más grandes a la hora de mantener contacto con diferentes actores de la universidad. “Para mí estuvo bien porque nadie estaba preparado para la pandemia, la universidad supo organizarse en la metodología, aunque hubiera sido más chévere tener la experiencia presencial. (L. Ortiz, comunicación personal, 30 de junio de 2022).”, para algunos de ellos los procesos fueron más difíciles y la universidad no supo afrontar la situación de la mejor manera:

Yo creo que la universidad no implementó bien la virtualidad, tal vez por la falta de experiencia y la situación, pero todos los procesos fueron errados. Había mucho exceso virtual, tanto los profesores como los estudiantes asumimos una carga muy alta, demasiados trabajos y nos pedían estar conectados todo el tiempo. La virtualidad lo que hizo fue desmotivar a los estudiantes y generar abandono, tuve muchos compañeros que desertaron porque no podían con la carga. (J. Valle, comunicación personal, 30 de junio de 2022).

Esta virtualidad generó una carga que se sintió en todos los espacios, para nosotros como docentes implicó más acompañamiento, mayor contacto con los estudiantes y pensar en metodologías que generaran espacios de aprendizaje más dinámicos y significativos para las y los estudiantes, sin embargo, los tiempos y la cantidad de estudiantes por profesor superaban la capacidad de muchos de nosotros para empezar a innovar. Al mismo tiempo era difícil coordinar diálogos entre las coordinaciones y los estudiantes o entre las organizaciones sociales y los demás actores, los procesos se hacían lentos y dependían en su mayoría de correos, lo que terminó afectando a todos de distintas maneras.

Algunos profesores aumentaron la carga, pero es más responsabilidad de la universidad, todo eso depende de las coordinaciones, de las metodologías que tienen y los profesores solo siguen instrucciones. No hubo organización, no hubo entendimiento entre los profesores y la dirección académica y si no hay entre ellos pues mucho menos con los estudiantes, por eso siento que no funcionó. (J. Valle, comunicación personal, 30 de junio de 2022).

La institucionalidad desde la comunicación - educación es potenciadora y facilitadora de espacios en los que se construyen estrategias y se fortalecen los procesos, esta no solo es intermediaria entre las comunidades, estudiantes y docentes, sino que también se encarga de brindar una figura de confianza y credibilidad entre los actores que intervienen, sin

embargo, durante la pandemia la universidad se centró en la cobertura académica sin fijarse en la calidad ni en las necesidades específicas de cada escenario con el que se interactúa. Durante la pandemia se desconocieron muchas realidades que no solo involucran a las y los estudiantes sino también a un equipo docente colapsado debido al nivel de trabajo, la carga de responsabilidad sobre los procesos, los estudiantes y los campos de práctica, sumado a la angustia del momento, complicaciones de salud y preocupaciones familiares, así como unas comunidades completamente ignoradas, ausentes en los espacios de práctica, no solo de presencia sino de participación en el desarrollo de los temas, con dificultad para acceder a los espacios de interacción y al material creado por las y los estudiantes, no reconocidas en sus realidades y poco incluidas en el proceso de creación en la práctica.

En cuanto a los espacios de práctica, las organizaciones también empezaron a adecuarse a una realidad para la que no estaban preparadas, muchas de ellas cerraron sus puertas por más del tiempo establecido y el trabajo se limitó a la virtualidad para atender a la población de otras maneras. Esta forma de afrontar la pandemia demostró algunos vacíos organizacionales como la falta de personal ya que algunos espacios dependen del trabajo de un solo líder, la falta de espacios adecuados para mitigar los contagios y las pocas estrategias pedagógicas para continuar con sus labores desde la virtualidad y llegar a sus participantes.

Tuve contacto con solamente una persona de la organización, nunca fui, no tuve la oportunidad de conocer más personas, pero aun así siento que se estaban adaptando a la situación. Ellos estaban haciendo trabajo artístico siempre desde la presencialidad entonces si estaban un poco débiles al principio porque debían adaptarse a la virtualidad. (M. Blanco, comunicación personal, 30 de junio de 2022).

Cada organización pasaba por circunstancias distintas, en algunos casos era falta de personal, en otra falta de equipos o recursos y en la mayoría de los casos el poco contacto con la población una vez llegó la pandemia. Desde cada espacio se empezó a revisar las necesidades inmediatas y a proponer en conjunto algunas alternativas que pudieran ser apoyadas por las y los estudiantes, para David Méndez como líder de una organización cultural fue muy complejo pensar en cómo realizar sus actividades desde la virtualidad y poder llegarle a sus participantes; “Hubo muchos retos en ese tiempo, primero era sostener la organización ya que todo lo que hacíamos era presencial, segundo seguir fortaleciendo el conocimiento de los niños y tercero que las iniciativas que ya estaban no se perdieran” (D. Méndez, comunicación personal 3 junio de 2022)

Estas organizaciones tuvieron que funcionar con lo mínimo necesario aun cuando su labor es voluntaria y no representa un lucro, por ello el apoyo de la universidad a través de sus estudiantes fue fundamental para continuar con sus actividades y mantener un lazo con las comunidades. Para Yanneth Sánchez, interlocutora de la Casa de la Cultura Ciudad Hunza, los procesos fueron aún más complejos por la falta de organización dentro del espacio y las dificultades personales que cada líder estaba atravesando;

El 2020 fue caótico, porque el coordinador encargado en ese año tuvo que cerrar por completo la casa ya que no se podía mantener debido a la falta de recursos. Ya el 2021 nos pusimos en la tarea de trabajar de mano con los practicantes y empezar la reactivación de la biblioteca comunitaria Saturnino Sepúlveda de la casa cultural Hunza. (Y. Sánchez, comunicación personal 3 junio de 2022).

Este apoyo viene desde la universidad como un requisito académico de las y los estudiantes, haciendo que algunos de ellos lo vean como una obligación y no como un espacio de aprendizaje como se ofrece en la experiencia académica, lo que convierte este proceso en una experiencia que nace desde la imposición y solo en algunos casos termina con la transformación de realidades desde diferentes direcciones. Si bien la universidad no es la única institución que hace parte del proceso de PRS, si es la encargada de generar convenios y acuerdos con las organizaciones sociales para garantizar relaciones beneficiosas desde cada punto, pero en la virtualidad se presentaron vacíos comunicacionales entre estos actores dejando en medio a las y los estudiantes que desconocen el proceso por completo.

Estas dificultades también fueron percibidas por las y los estudiantes ya que el acompañamiento era muy poco y la experiencia no reflejaba un trabajo colaborativo que diera cuenta de las actividades que se habían proyectado. Es mucho más frecuente encontrar comentarios negativos hacia el trabajo y la organización de los líderes o espacios comunitarios, por parte de las y los estudiantes de los primeros dos semestres del 2020, debido a que tuvieron que asumir un proyecto piloto que implementó la universidad con organizaciones que tampoco contaban con equipos, recursos y capital humano en ese momento. Incluso, muchos líderes estaban estudiando o asumiendo otras responsabilidades que hacían el trabajo más complejo en sus organizaciones, al punto que tener estudiantes a cargo significaba una tarea más de la larga lista que ya tenían.

Mientras que muchos de ellos estuvieron muy presentes en el acompañamiento y dedicaron tiempo a generar una experiencia de práctica positiva en medio de la situación, otros solo

estaban allí en una especie de voluntariado y sus cargas sobrepasaron lo que podían atender, haciendo que algunos estudiantes no se llevaran una experiencia enriquecedora.

Cero, nada, mal manejo, mal funcionamiento. Había un funcionario, un universitario, que prácticamente nos decía “Hagan todo ustedes muchachos, hagan y envíenme la información, tienen que ser más autónomos” Le pasábamos cualquier cosa y él decía que estaba bien. Es que no dio, la virtualidad fue un circo total para la universidad, no solo para UNIMINUTO, pero hablando específicamente de esta universidad este manejo por parte de ellos fue malo. (J. Valle, comunicación personal, 30 de junio de 2022).

A medida que la universidad y las organizaciones se fueron adaptando a la situación y empezaron a realizar sus actividades con mayor propiedad permitiendo que las y los estudiantes empezaran a llevarse otras experiencias, en su mayoría más positivas; “La fundación estaba bien organizada, recuerdo que no había muchas personas al mando, pero quien estaba tenía claro cómo funcionaba todo. Lo bonito de esta fundación era que siempre estaba pensando en sus niños.” (E. Castellanos, comunicación personal, 30 de junio de 2022). como menciona Estefanía, las personas a cargo en cada organización fueron apropiando mejor las actividades, los acompañamientos y esto ayudó a que la experiencia fuera distinta pese a no poder visitar los espacios de forma presencial.

En general, la institución trabajó sobre la marcha con las posibilidades que tenía al alcance para garantizar la continuidad de los procesos, sin embargo, concentró la mayoría de los esfuerzos en garantizar clases para continuar con matrículas sin dimensionar las cargas a sus docentes y las exigencias a sus estudiantes. Allí se notó más el afán por mantener un número de estudiantes matriculados que por garantizar un acompañamiento integral teniendo en cuenta las dificultades de estos, generando inconformidades con las clases que luego se trasladaban como mayor carga para los docentes. En cuanto a el funcionamiento de las organizaciones sociales vinculadas en ese momento, cada una respondió con las herramientas que tenía a la mano, siendo más fácil para algunas por los tiempos de sus líderes y la constancia de sus participantes, pero al mismo tiempo develó una dependencia a la presencia de estudiantes en las organizaciones ya que al no tenerlos debían suspender sus actividades.

La universidad construyó una experiencia de práctica pensada en la necesidad de transformar las realidades del país y generar una conciencia crítica en las y los estudiantes a través de la inmersión en el territorio, pero una vez llega la pandemia empezamos a notar cómo esta

transformación no ha sido posible, debido a una relación de dependencia entre la universidad y las organizaciones, generando prácticas que no son movilizadoras o transformadoras sino que por el contrario han generado en el tiempo una dependencia cuando no se cuenta con la intervención de nuestros estudiantes. Allí la institucionalidad deja de ser un factor que potencia y facilita para convertirse en un proveedor de servicios sin capacidad instalada en los territorios.

2.2 Construcción del otro; la desconexión del vínculo.

Cuando hablamos de lo que somos y lo que hacemos es indispensable incluir a quienes consideramos parte de nuestra vida, allí los vínculos más cercanos también terminan por definirnos y construyen una imagen de lo que somos, sin embargo, no fue sino hasta la llegada del confinamiento producto de la pandemia que estas relaciones o vínculos se transformaron y lo que creíamos parte del panorama se convirtió en algo completamente distinto. Para ser más exactos, la construcción del otro es sin duda producto de las interacciones entre diversos actores, los cuales están mediados por costumbres, ideologías, tradiciones y creencias, pero al mismo tiempo se ponen en discusión a través de distintos espacios de interacción tal como menciona María de la Luz Casas-Pérez en “La construcción del “otro” desde la organización de los imaginarios colectivos”;

Se reconoce la existencia del otro o de los otros cuando se es capaz de identificar valores, posiciones, formas de pensamiento o expresiones autónomas diferentes a las propias; pero, además, se afirma la identidad individual cuando se es capaz de diferenciar, interrogar y asumir concepciones distintas a las de los demás. (2012. p. 71.)

Esta construcción de sentido es la que analizaremos desde los actores involucrados en el proyecto, sus interacciones durante el desarrollo de la práctica y su experiencia personal en relación con los otros que hacen parte de esta, sin embargo, es necesario comprender que las relaciones con el otro pueden estar mediatizadas o no y que se dan en la cotidianidad, a lo que Edmund Husserl llama “El mundo de la vida”

El mundo de la vida es el mundo de la cotidianidad (Alltagswelt). Es la esfera, el horizonte espaciotemporal en el que transcurren las vivencias, pensamientos y acciones humanas de orden espontáneo o irreflexivo. El Lebenswelt es el mundo intuitivo, prerracional y pre-predicativo en el que estamos inmersos, en el que vivimos

siempre; es el mundo rutinario, en el que nuestros actos tienen lugar maquinalmente, dado que muy pocas veces actuamos racionalmente en la cotidianidad. (Méllich, J. C. 1994)

Este es el mundo de la subjetividad y de la intersubjetividad inmediata donde las acciones sociales no son privadas sino colectivas haciendo que las relaciones no solo se establezcan sobre los objetos sino sobre los sujetos en un mundo compartido. La visión del mundo de la vida por parte de Husserl implica, entre otras tesis, las siguientes:

En primer lugar, el sentido y significado de una realidad están predeterminados por un contexto y bajo un interés determinado. Por otro lado, menciona que no existe ni un sujeto ni un objeto puros, ambos, sujeto y objeto están mediados por el mundo donde la objetividad y la subjetividad tienen lugar. En cuanto al cuerpo, es aquel que percibe y que se percibe a sí mismo, es la estructura fundamental de la experiencia y de la acción humana. También menciona que pertenecemos al mundo como horizonte universal de todo lo existente en un concreto vivir juntamente con otros hombres, es decir, no sólo en el modo del “yo”, sino al mismo tiempo en el de nosotros desde sus horizontes temporales. El mundo vivido en el presente retiene todo un pasado y lleva al hombre hacia el futuro, donde el lenguaje es la mediación expresiva de la experiencia y permite que “nuestra existencia humana se mueva en una infinitud de tradiciones.

Esta construcción del otro y la forma en la que me identifico en relación con los otros es el resultado del mundo de la vida, sin embargo, llega a perder sentido cuando se cosifican a las personas y se reduce su importancia como objeto y no como sujeto. Durante la virtualidad que se impuso en la pandemia, esos vínculos y relaciones con el otro no generaban una construcción de una experiencia desde el nosotros, sino que en algunos casos se convirtió en un espacio de desconexión pese a contar con herramientas tecnológicas que podrían unirnos. Tal como se presenta en la experiencia de Métales la Ficha a Suba desde la virtualidad y que Byung-Chul Han describe mucho mejor; “La comunicación digital me interconecta y al mismo tiempo me aísla. Destruye la distancia, pero la falta de distancia no genera ninguna cercanía personal” (p55, 2017). Las experiencias desde la virtualidad se convierten en una conexión sin ningún tipo de cercanía si se limita la presencia del otro, presencia no necesariamente como cuerpo físico sino como sujeto en relación con los otros. La subjetividad se vuelve insuficiente si concebimos al sujeto como una unidad independiente y que se puede aislar o separar de los demás cuando es desde allí donde se construye la experiencia de la vida.

Teniendo claro desde dónde se analiza la construcción del otro, me es indispensable mencionar los principales cambios en la interacción con las y los estudiantes ya que considero que son los más evidentes e inesperados durante la implementación de las clases remotas. En primer lugar, el no poder ver al otro genera mayor incertidumbre, no se hacen vínculos cercanos y tampoco se genera recordación por falta de ponerle rostro a las personas. Durante las clases la gran mayoría de estudiantes no prendían su cámara a menos que lo pidiera como requisito, no había posibilidad de identificar a sus compañeros si no era por los nombres o en casos aislados el tono de la voz y motivar la participación dependía exclusivamente de las herramientas o recursos creativos que pudiera usar.

En la presencialidad no había distractores, el celular era un elemento presente, pero les costaba trabajo sacarlo durante la clase y lo consideraban una falta de respeto, sin embargo, en la virtualidad no había forma de saber si estaban prestando atención o si estaban en otras plataformas, no se sabía ni siquiera si estaban presentes en la sesión o solo se habían conectado para cumplir con asistencia mientras hacían otras cosas. La falta de presencia con voz y rostro fue uno de los principales motivos por los que en la actualidad no haya recordación y pocos vínculos de amistad al punto de no reconocerlos si me los cruzo en la universidad. Por ejemplo, en el caso de las y los estudiantes que trabajaron en un mismo grupo, sus interacciones no superaron el ejercicio de práctica, algunos mantuvieron contacto porque se conocían de sus carreras o semestres anteriores pero muy pocos generaron nuevos lazos de amistad con quienes compartieron esos espacios.

Éramos 5 chicas y con la que me hablo es con mi compañera con la que siempre permanecí en la carrera, pero las otras chicas no tanto, las sigo en redes y nos vemos en fotos, pero como son de otras carreras no seguimos en contacto, si me las llevo a encontrar seguramente nos daremos el saludo, pero creo que no más. (E. Castellanos, comunicación personal, 30 de junio de 2022).

Otro de los factores que acentuó las distancias entre las y los estudiantes fue la diversidad de carreras, al no coincidir con materias u otras clases en las cuales se pudiera compartir, se hizo más difícil mantener contacto con estas personas. Para algunos solo quedaron las redes sociales como un pequeño espacio donde sabemos que el otro existe y lo recordamos de alguna manera, pero no hace parte de nuestro círculo social más cercano; “No volví a tener contacto con ellos, pero si por lo menos con la mitad del grupo, no nos hablamos seguido, pero nos seguimos en redes, vemos las historias, nos respondemos las fotos, más o menos así.” (J. Valle, comunicación personal, 30 de junio de 2022). Algo particular en esto es la evidente necesidad de tener afinidades concretas para querer conectar o mantener un vínculo

con el otro, lo que nos hace cuestionar si las pocas interacciones que se dieron estuvieron forzadas o motivadas exclusivamente por una nota o materia.

Sin embargo, algunos lazos entre quienes ya se conocían de semestres anteriores se hicieron más fuertes, sobre todo en los casos en los que alguien del grupo presentaba dificultades o requería del apoyo del otro. Un ejemplo de ello fue el caso de Carlos Mario Duque, un hombre de más de 40 años a quien le gusta que lo llamen Mayayo; él había tomado la decisión de estudiar después de haber entrado en un proceso de rehabilitación por consumo de drogas que lo había llevado a vivir más de 20 años en la calle. Para el 2020 se encontraba en segundo semestre y ahora tenía que enfrentarse a una virtualidad que desconocía por completo. Allí el apoyo de sus compañeras fue fundamental para continuar con el proceso académico, así como la paciencia y consideración del curso para poder ir a su ritmo en clase;

Yo tuve una compañera en la universidad, Brondy Sandoval, que me apoyó desde el primer día y en la virtualidad me explicaba cómo hacer las cosas, ella me decía “Mayayo mueva aquí, arrastre así” y yo no le entendía, yo le decía “¿Para dónde quiere que le arrastre?, ¿qué arrastro?, ¡yo no entiendo!”. Ella me tuvo mucha paciencia al punto que me sigue acompañando así no tengamos las mismas clases. La experiencia con mis compañeras fue muy bonita, ellas me acompañaron, me tuvieron tolerancia y me apoyaron todo el tiempo.” (C. M. Duque, comunicación personal, 30 de junio de 2022).

Mayayo tuvo que adaptarse a la situación para empezar a interactuar con sus compañeros y con los participantes de la organización y al mismo tiempo, buscó la manera de conectar de otras formas entablando una relación mucho más cercana con el líder de la organización y con los participantes de esta, personas en situación de discapacidad que se encuentran vinculados a la organización desde programas artísticos y culturales.

Me acuerdo mucho de cuando tenía que interactuar y subir videos a YouTube para niños con discapacidad, también recuerdo cuando fui con un permiso de David el fundador de la organización para poder encontrarme con ellos y llevarle un detalle que le teníamos a los niños. No habíamos terminado de llegar y ya se estaban asomando por la puerta gritando “Mayayo, Mayayo”, ellos nos hicieron sentir muy bien. Ya nos conocíamos a través de las pantallas y vernos en la presencialidad fue la posibilidad de saludarnos de otra manera. (C. M. Duque, comunicación personal, 30 de junio de 2022).

Estas experiencias generan lazos que aún se mantienen, algunos de ellos con fuerza debido a al contacto más cercano con participantes o comunidad, sin embargo, la gran mayoría de estudiantes no pudo llevarse la experiencia de compartir directamente con las niñas y niños de forma presencial o al menos virtual, sino que tuvieron que realizar contenidos para personas que no conocieron, con las cuales no interactuaron, generando malestar en los estudiantes;

La falta de contacto con la comunidad fue el problema, hubo mucha técnica, pero no contacto con el contexto. Por ejemplo, si vamos a trabajar con niños y no se puede presencial por el COVID entonces conectémonos, hagamos una sesión en la que los niños hablen, donde nos encontremos y canten o bailen, pero no, solo nos pidieron hacer unos materiales que fácilmente se sacan en un día y no más.” (J. Valle, comunicación personal, 30 de junio de 2022).

La falta de contacto con la comunidad no permitió generar otro tipo de vínculos que se vieran reflejados en la construcción de los productos finales y la experiencia de práctica, en algunos de estos espacios la falta de contacto no solo fue por la imposibilidad de asistir a las organizaciones, sino que en muchos casos las familias no contaban con internet o equipos para conectar a sus hijos en las sesiones virtuales. “No tuvimos contacto directo con la población, solo con la interlocutora que nos compartía lo que los chicos decían, pero no eran muy participativos.” (L. Ortiz, comunicación personal 30 de junio de 2022). Esta falta de contacto hizo que se desconociera por completo la realidad del otro, el qué piensa, hace y cómo se identifica dentro del territorio, haciendo que los productos o contenidos no reflejaran una mirada más completa o aterrizada a las comunidades.

El contacto siempre fue con las y los interlocutores para poder llegar a la población, en algunos casos se pudo tener participantes y en otros solo se esperaba a los comentarios que pudieran dejar una vez vieran el material realizado, sin embargo, se generaron espacios de interacción entre interlocutores y estudiantes para construir colectivamente los productos. Estos espacios reflejaron algunas dinámicas complejas como el trabajo en grupo, las diferencias a la hora de realizar los contenidos y el compromiso con la práctica;

El trabajo en equipo al principio era un poco complejo por el tema de horarios y porque todos no trabajamos de la misma manera y es difícil congeniar, pero al final logramos el objetivo y buscamos la manera en la que todas pudiéramos aportar, pero sí es complejo trabajar en equipo, yo creo que eso pasa en todo lado.” (E. Castellanos, comunicación personal, 30 de junio de 2022).

Para algunos grupos fue mucho más fácil llegar a acuerdos y trabajar desde las diferencias que se iban presentando, pero para otros el nivel de trabajo y el poco contacto que tenían con el otro fue deteriorando las relaciones y terminaron por cortar definitivamente para entregar de forma individual; “Al comienzo fue bien pero por la virtualidad los niveles de estrés aumentaron y no llegábamos a acuerdos, luego decidimos trabajar cada una por nuestro lado y fue beneficioso para la organización porque recibía de la misma planeación dos productos.” (M. Blanco, comunicación personal 30 de junio de 2022). Estas formas de organizarse se fueron dando de acuerdo con las características de cada grupo, en algunos había carreras o intereses comunes y en otros la comunicación no fluía o no había compromiso para la realización de las tareas.

Con las organizaciones pasó algo particular y es que al manejar menos cantidad de estudiantes y tener máximo 4 grupos de 3 a 5 integrantes cada uno, les permitió tener un contacto más directo o unas sesiones virtuales más personalizadas, a diferencia de mi caso como docente que debía reunir grupos más grandes de por lo menos 30 estudiantes en un solo espacio haciendo más difícil mantener la atención o motivar la participación. Si bien las y los interlocutores no pueden recordar con detalle a cada uno de los y las estudiantes que pasaron estos dos años, si tienen presente a algunos de ellos que realizaron trabajos interesantes o con quienes tuvieron mayor afinidad;

La verdad no los tengo muy presentes, han pasado tantos estudiantes que no los recuerdo por los nombres sino por las caras. Tuve un grupo de chicas en el último semestre los sábados de manera virtual, donde ellas le metieron la ficha para la realización de cada uno de los videos que luego compartimos con los niños. (Y. Sánchez, comunicación personal 3 junio de 2022).

De la misma manera los recuerdan las y los estudiantes cuando se les pregunta por las organizaciones y las personas a cargo; “La señora Graciela fue una persona muy comunicativa y positiva, cualquier cosa que uno necesitara ella siempre estaba ahí. Nos presentó a más personas que no recuerdo el nombre, pero sí nos permitieron conocer cómo trabajaban, fue una experiencia buena.” (E. Castellanos, comunicación personal, 30 de junio de 2022). Así como tienen presente el apoyo que recibieron para el desarrollo de su práctica, los aportes a sus productos y las enseñanzas de cada espacio;

El interlocutor fue bastante bueno, muy comprensivo con el proceso que llevábamos, nos dejaba proponer y fue versátil, diría que es un buen líder, bastante abierto a lo que estaba pasando en ese momento, todo para él era como “listo hagámoslo”

entonces nos motivaba a hacer muchas cosas.” (M. Blanco, comunicación personal 30 de junio de 2022).

En conclusión, la virtualidad no dio tantas posibilidades de establecer vínculos con la comunidad en general debido al poco contacto que se tuvo, pero sí se logró conocer un poco sobre ella y el territorio desde las voces de los interlocutores y líderes de las organizaciones sociales, quienes además de conocer las realidades y necesidades de sus participantes, saben de primera mano cómo llegar a la comunidad para compartir lo que se realizó en la práctica. En cuanto a los imaginarios sobre el territorio fue posible desmontar algunos de ellos a través de las clases y las sesiones con los líderes con el propósito de mostrar esa otra cara de Suba, su gente y las particularidades de cada organización.

Recuerdo una actividad que la profe hacía, una especie de cartografía del territorio, ver todos esos espacios de organizaciones o espacios sociales fue interesante, verlo desde arriba a través de esa cartografía fue llamativo, además que fue un ejercicio en construcción colaborativo donde cada uno ponía lo que veía o conocía del lugar, pero también lo que pensaba sin conocerlo. (M. Blanco, comunicación personal 30 de junio de 2022).

Estos espacios de interacción desde la virtualidad no revelan una realidad como aquella que se vive en la presencialidad pero sí permitió al menos conocer desde otro punto, en este caso desde las organizaciones sociales, a las comunidades, los lugares de la localidad, las necesidades de la población y sus intereses, generando en las y los estudiantes un referente sobre el territorio, en los docentes un panorama sobre las realidades de sus estudiantes en contraste con los lugares donde hacen sus prácticas y en las organizaciones una forma de visibilizar sus acciones en comunidad. Pero, surge una inquietud importante respecto al tipo de vínculos que se dieron en algunas organizaciones sociales, debido al nivel de dependencia al que se llegó en ese momento por parte de la universidad, ahí es donde tendremos que revisar si fueron relaciones de dominio o instrumentales como mero interés para un fin personal de las y los estudiantes o del equipo docente.

2.3 Comunicación; virtualidad y la brecha en la interacción social.

Entendemos la comunicación como prácticas y procesos culturales (Barbero 1990) y como la interacción humana donde se construye sentido de una forma no instrumentalizada, desde donde los diversos actores darán cuenta de cómo surgieron los procesos comunicativos en este tiempo, sin embargo, es prudente analizar cómo la comunicación desde un enfoque instrumental también estuvo presente durante la pandemia. Para comprender el enfoque desde el cual se hace la lectura de los acontecimientos del proyecto, retomamos la definición de comunicación de Gilberto Giménez en “Notas para una Teoría de la Comunicación popular”, donde la comunicación es vista como:

El proceso de producción/recepción de complejos efectos de sentido (y no solo de “información”) a partir del lugar que los interlocutores ocupan en la trama de las relaciones sociales y en función del horizonte ideológico-cultural de que son portadores en virtud de su situación o posición de clase. (2017, p. 26).

También es importante mencionar que esta construcción de sentido al estar mediada por diversos factores, entre ellos los tecnológicos, juega un papel importante en el análisis de los procesos comunicativos que se dieron durante la pandemia ya que el uso de las Tics sobrepasó los límites conocidos. Frente a este factor, Sandra Valdetaro en “Medios, actualidad y mediatización” hace referencia al papel de las mediatizaciones en la comunicación:

En el actual contexto comunicativo, en el cual conviven innumerables regímenes semióticos -prensa papel, prensa online, medios del sonido, pantallas en todas sus formas, etc., se hace necesario producir una reflexión que dé cuenta de los diferentes tipos de representaciones que producen estas diversas materialidades significantes. La multiplicidad de niveles de reconocimiento, en el ámbito del consumo mediático, hacen a la construcción de imaginarios sociales disímiles, esto es, a distintos modos de interpretar e interpelar al mundo, que, no obstante, actúan en simultaneidad produciendo niveles inéditos de complejidad social. (Valdettaro, 2007, p 8)

Cuando se da inicio al confinamiento como manera de mitigar el avance de los contagios por Covid-19, se empiezan a crear diferentes estrategias para mantener un contacto directo con las y los estudiantes, de tal manera que no se sintieran perdidos o solos en su proceso

académico. Desde entonces, fue evidente cómo se empleó una comunicación más instrumental para atender la situación, por ejemplo; La coordinación académica nos pidió utilizar nuestros correos institucionales y manejar cualquier tipo de comunicación por los canales oficiales, de igual manera con las demás dependencias de la universidad, pero a medida que se iba haciendo de esta manera los correos empezaban a colapsar y los tiempos de respuesta variaba demasiado. En algunos casos los mensajes quedaban debajo de otros y era difícil establecer prioridades o las y los estudiantes escribían a diferentes plataformas al mismo tiempo generando mayor confusión y desorden.

Una vez se iniciaron las clases la necesidad de tener un contacto directo y más rápido nos obligó a compartir números de teléfono para poder atender las solicitudes de forma oportuna y evitar responder una cantidad exorbitante de correos que no solo eran de estudiantes sino también de directivos o dependencias. Esta opción no la dio la universidad, pero como docentes vimos la necesidad de hacerlo bajo unos acuerdos de buen uso, pero no dimensionamos la urgencia de cada estudiante y llegamos a recibir mensajes o llamadas en horarios no laborales manifestando preocupaciones o dificultades que superan las necesidades de la clase.

El uso de diferentes plataformas se convirtió en una de las tantas soluciones a la necesidad de mantener contacto con el otro, pero no se esperaba que cada una de ellas presentara problemas complejos a la hora de mantener una comunicación clara con los diversos participantes. En primer lugar, nos pidieron manejar canales de comunicación como correos o cualquier otro espacio además de la clase para resolver inquietudes, pero esto desbordó los tiempos y la capacidad de atenderles, adicional a ello la universidad empezó a brindar espacios para Webinar o conferencias que saturaron la virtualidad, sumado a demasiados correos informativos con recomendaciones de cuidado en casa o invitaciones a actividades virtuales. Esta sobresaturación en los canales de información hizo que las y los estudiantes empezaran a solicitar otros medios de comunicación más inmediatos como WhatsApp, pero, aunque la mayoría hacía uso correcto y oportuno de estos canales de comunicación si hubo algunas personas que sobrepasaron límites y asumieron nuestro rol como funcionarios disponibles 24/7.

En segundo lugar, nos pedían estar en contacto con las y los estudiantes desde la clase o las plataformas necesarias, sin embargo, no se contempló que muchos de ellos y ellas no contaban con equipos en sus casas o si los tenían debían compartirlos con alguien más de su familia que también debía hacer uso de este. Se presentaban problemas con el manejo de las plataformas y en algunos casos la señal era muy mala para mantener una conexión de

casi 2 horas, lo que dificulta la asistencia a clase o la participación en las actividades, así como también era evidente que había un desconocimiento del uso de distintas herramientas, sobre todo en personas mayores o que no se encontraban familiarizadas con el uso constante de la tecnología en su cotidianidad;

Yo llevaba un mes en la universidad y llegó la virtualidad, yo no sabía cómo escribir arropa ni que era un Pdf, los primeros trabajos los entregue en físico porque yo no sabía ni redactar un Word. Entonces cuando nos mandaron para la casa a estudiar con el computador fue un reto muy grande, pero de esas crisis porque fue una crisis emocional el estar solo en un cuarto sin contacto con nadie, aproveche para crecer mucho y superar las crisis. Fue una prueba grandísima. (C. M. Duque, comunicación personal, 30 de junio de 2022).

Por último, la sobre exposición a las pantallas y el estar conectados todo el tiempo generó un agotamiento que terminó por afectar la participación en clase, a ello se suma también las distracciones tanto del ambiente como la familia, mascotas, ruidos externos, etc., y en los peores casos la necesidad de tomar las clases desde otros lugares como el trabajo o el transporte público. Todo esto desencadenó una deserción grande en los primeros semestres, el no poder lidiar con la carga, el estrés y la exigencia en la virtualidad hizo que varios estudiantes se retiraran y una buena parte perdiera por inasistencia o falta de conexión, aunque se les brindara otras alternativas para contrarrestar esas dificultades.

Por otro lado, la comunicación en cuanto a construcción de sentido desde la interacción de todos los actores involucrados en el proyecto, dependió de diversos factores y se dio de distintas formas, para empezar, era totalmente indispensable mantener un contacto directo entre estudiantes, docente e interlocutores para proponer y ejecutar los objetivos de la práctica en cada una de las organizaciones, pero esta comunicación no se dio del todo bien en muchos espacios debido a la falta de compromiso por parte de algunos estudiantes o de algunos interlocutores, lo que desencadenó dificultades con el desarrollo de las actividades.

La interlocutora con la que teníamos contacto no era tan frecuente en las reuniones, no estuvo tan presente, la comunicación era difícil porque teníamos que buscarla siempre, fue un poco complicado en ese sentido. Con el grupo de trabajo si era muy sencillo comunicarnos porque programamos horarios y acuerdos, pero con la interlocutora si tuvimos problemas porque no nos contestaba el WhatsApp, decía que se iba a conectar y no se conectaba, tocaba insistir mucho y nos daba pena. (L. Ortiz, comunicación personal 30 de junio de 2022).

Esa falta de presencia de cualquiera de los actores dejaba vacíos en la construcción de los contenidos, si como docente no acompañaba entonces los productos no cumplían con los mínimos estéticos y visuales, si el interlocutor no acompañaba los contenidos no terminaban por abordar los temas solicitados o resultaban confundiendo el sentido de la organización y si las y los estudiantes no asistían se perdían de las asesorías, llegaban perdidos o resultaban confundiendo a los demás compañeros. En los grupos donde todos los actores se encontraban de manera oportuna y se compartía un espacio de diálogo frente a los temas y contenidos planteados, se evidencia una gran diferencia en los resultados ya que los contenidos están más relacionados con los intereses del proyecto, las organizaciones y las necesidades de cada población, así como se evidencia una gran diferencia en los vínculos que se fueron dando respecto a los grupos donde no hubo comunicación ni un mayor contacto.

En escenarios donde todos los dispositivos tecnológicos funcionaron a la perfección pasaron dos casos: uno de ellos corresponde a la experiencia positiva de algunos grupos donde sus interlocutores se interesaron por crear espacios de diálogo donde se mostrara el trabajo de las organizaciones se pusiera en contexto las realidades del territorio y se compartieran experiencias de otros actores en el desarrollo de las sesiones. Allí los vínculos fueron más sólidos, la recordación es mayor y la experiencia fue positiva debido a la empatía que se dio entre los diversos actores. En el segundo caso, donde todos los dispositivos funcionaron, pero no hubo comunicación entre los actores, se evidenció el malestar en ambos sentidos. No hubo coordinación para establecer acuerdos en cuanto a tiempos y responsabilidades, no hubo un consenso en las planeaciones, no estaban a gusto con las temáticas y se fue perdiendo el interés en el desarrollo de las actividades. Esto se fue presentando por la falta de acompañamiento de los interlocutores, su poco aporte con la descripción de las realidades del territorio y la poca articulación con los demás actores del territorio, lo que desencadenó una falta de interés de las y los estudiantes en el proceso y una experiencia poco positiva de la PRS.

Debido a que algunos grupos no se estaban entendiendo y su falta de contacto físico les hacía casi invisibles en los espacios virtuales, tuve que implementar una estrategia para mantener un contacto directo con mis estudiantes y realizar asesorías personalizadas con cada grupo cada 15 días para mantener los pequeños vínculos que se habían establecido en clase. Todo esto implicaba un desgaste en los primeros meses, pero me liberaba una carga al finalizar el semestre porque los contenidos estaban mejor orientados y cumplían con lo que habíamos propuesto en un inicio, además de generar nuevos espacios de diálogo que

permitieron hacer nuevos vínculos, conocer de forma más cercana las realidades de cada estudiante y empezar a tejer nuevas relaciones en lo masivo no es tan fácil. Estas asesorías también permitían conectar a los interlocutores, hacer compromisos y dialogar sobre los espacios que no se podían visitar por las restricciones, generando más material e ideas a los grupos para que continuaran con el desarrollo de sus actividades;

La experiencia fue gratificante, había muchas cosas que no conocía empezando por el lugar, uno a pesar de vivir en la ciudad no conoce muchos lugares y se atiene a muchas cosas, entonces conocer este lugar me sirvió mucho. También aprendí de temas culturales, comunidades indígenas, medio ambiente, hasta de veeduría ciudadana con temas políticos porque ellos han trabajado hablando con gente que les ayudé a cuidar el parque ya que la alcaldía no se hace cargo. Entonces siento que aprendí mucho y gracias a también a las personas de la organización. (E. Castellanos, comunicación personal, 30 de junio de 2022).

Esa interacción con las organizaciones en algunos casos con niñas y niños, permitieron reconocer la labor de cada líder en su comunidad, el papel de cada persona en el barrio y la gran diversidad cultural que se encuentra en el territorio de Suba. Para Mayayo que tuvo la posibilidad de conocer en persona a la población en situación de discapacidad, a sus familias y a la organización, fue un momento significativo del cual se llevó una percepción completamente distinta a la que pudo tener por la virtualidad;

Fuimos y nos comimos un pastelito que se llevó a la fundación, me hablaron de sus terapias con caballos y de las cosas que les gustaba. Y tuve una experiencia interesante de un participante con la mamá, donde percibí como ella lo sobreprotege, es un niño que a pesar de sus capacidades o discapacidades tiene mucha iniciativa y ganas para hacer las cosas y la mama no lo dejaba, le ponía un broche de seguridad que no lo deja surgir. De eso vi como David el interlocutor estaba ayudando a esa mamá a soltar un poco y a trabajar desde diferentes actividades. (C. M. Duque, comunicación personal, 30 de junio de 2022).

En conclusión, la comunicación entre los diversos actores estuvo mediada por varias herramientas tecnológicas de las cuales dependió buena parte de la interacción, sin embargo, el compromiso, la constancia, el interés y la motivación de los actores en cada uno de los espacios permitió sobrepasar las dificultades técnicas y mantener vínculos significativos. El acompañamiento docente en las sesiones de tutoría, la respuesta oportuna y la relación de los temas de clase con las características de los campos de práctica acercó a las y los

estudiantes a las necesidades de la comunidad y los objetivos de las organizaciones. La asesoría y contextualización que brindaron los interlocutores generaron ideas y una visión del territorio mucho más cercana a los estudiantes, permitiéndoles orientar sus proyectos a las metas de cada organización y motivar su participación. Por último, la disciplina, compromiso, entrega y responsabilidad que adquirió cada estudiante fue clave para mantener una comunicación oportuna y dinámica en los espacios.

Tanto estudiantes como interlocutores manifiestan que la virtualidad permite estar en contacto desde cualquier lugar en cualquier momento, pero no garantiza el fortalecimiento de un vínculo con los demás, por lo que consideran importante la presencialidad para poder comprender las dinámicas dentro de las organizaciones o los intereses de las y los estudiantes, sobre todo en los casos donde no hubo contacto directo con comunidad: “Con la organización la comunicación y el acompañamiento fue excelente, pero con la población no tuve contacto ya que por la pandemia no tuvimos encuentros presenciales. Me hubiera gustado tener una experiencia con ellos de una forma diferente. (M. A. Silva, comunicación personal 3 junio de 2022).” Esto refleja que pese a contar con todos los recursos tecnológicos, no hay garantía de que se dé una comunicación desde la que se construyan lazos, se potencien vínculos y se agencien nuevos espacios si no hay una conexión empática y relacional con los otros, si no se pone en contexto las realidades y se establecen vínculos a partir del contacto con el otro más allá de una pantalla, de un compromiso académico o por el simple hecho de cumplir con un requisito.

Los vínculos más fuertes son aquellos que resultaron de las experiencias donde los interlocutores involucraron a sus familias en el proceso formativo, en el que se establecieron diálogos alrededor de la vida cotidiana, las tradiciones ancestrales y familiares, los miedos, los sueños, la lucha diaria y los proyectos de vida. Esta forma de comunicación pone al cuerpo como mediación de la subjetividad porque es a través de él que se vive el mundo, es la experiencia que nos permite conectarnos con los otros para construir nuevas subjetividades, lo que Daniel Restrepo concluye en “Husserl y el mundo de la vida”;

Mi experiencia me ha convencido de que yo no tengo un cuerpo, sino que soy un cuerpo y que pienso como cuerpo. Yo no pienso con el cuerpo o a través del cuerpo o desde el cuerpo, sino que pienso como cuerpo. Cuando oigo un ruido, puedo decir que pienso como cuerpo oyente, que cuando guiño un ojo, pienso como cuerpo vidente. No son los oídos los que oyen, soy yo; no son los ojos los que ven, soy yo. (2010, p 265)

Estos escenarios de diálogo mediados por la tecnología no fueron un éxito en sí por la calidad de la conexión o la estabilidad de la señal sino por la calidad humana con la que se abordaron distintos temas y por la posibilidad que da el cuerpo desde la percepción del mundo y sus contextos, allí la naturalidad de los espacios y el valor que se le dio a los saberes de cada actor permitió organizar una experiencia donde el cuerpo articula el mundo como horizonte que posibilita que las cosas concretas se me hagan presentes. Una de las organizaciones que permitió vivir esta experiencia fue el Colectivo Loma verde, espacio donde se involucró la lengua Muisca “*muysccubun*” no solo para la creación de material pedagógico sino para entablar conversaciones durante las reuniones, allí se debía empezar con el saludo a la tierra “Hicha”, al agua “Sié” y al sol “Sué” como bienvenida a los espacios así fuera desde la virtualidad, al punto que se hizo natural para las y los estudiantes saludar y despedirse en esta lengua sin necesidad de estar la organización.

En cuanto a los miedos, los sueños y la lucha diaria, las organizaciones como Art Bezaleel involucraron a sus participantes y familiares dentro de los espacios, permitiendo no solo un dialogo de saberes alrededor de costumbres sino la oportunidad de traer al espacio las historias de vida de mujeres cabeza de familia que han tenido a su cargo personas en condición de discapacidad cognitiva.

2.4 Prácticas Comunicativas; de la pantalla al territorio.

Si anteriormente definimos la comunicación como aquellas dinámicas de interacción donde se construye sentido y se posibilitan la emergencia de significados sociales, es necesario comprender las prácticas comunicativas como procesos que le apuntan a la transformación de la sociedad, al cambio social, al Buen vivir. Desde la comunicación del Buen Vivir, en palabras de Barranquero y Sáez (2015), se ayuda a salir del estrecho mundo del instrumentalismo (comunicación para) y se instala como medio, fin y sinergia transformadora.

El buen vivir es sinónimo de diálogo comunitario interhumano y natural donde se cimentan relaciones de convivencia, reciprocidad y respeto entre seres humanos y su entorno natural. Es allí donde las prácticas comunicativas sostienen una búsqueda de superación de prejuicios, racismo, desigualdades y conflictos bajo unas condiciones de respeto, igualdad y desarrollo de espacios comunes. (Barranquero y Sáez, 2015). Al mismo tiempo, es importante ver las prácticas comunicativas desde una dimensión de tecnicidad como lo propone Martín Barbero (1998), donde no se reduce meramente a lo instrumental, sino que busca generar nuevas prácticas que a su vez generen nuevos sentidos y procesos de comunicación, más allá de los estimulados y condicionados por los mismos medios y tecnologías de información.

La tecnicidad, al no reducirse a lo instrumental, permite resistir una nueva disolución, la del proceso comunicativo en el vehículo de la comunicación. Asumir que el vehículo no es el proceso que permite comprender, por ejemplo, que la comunicación no queda determinada por los medios y que no es posible pensar en que la comunicación interpersonal y colectiva puedan equipararse a la mediática. (Martín Barbero, 1998).

Desde este punto, este proyecto trata de mostrar las experiencias que a través de los medios o las tecnologías traspasaron las barreras del uso instrumental y apropiaron nuevos sentidos, así como quienes no superaron esta barrera y continuaron con un ejercicio más operativo. De esta manera, se analizarán diversos contenidos creados por estudiantes con la colaboración de interlocutores, participantes y docentes durante la pandemia, así como procesos comunicativos donde más allá de un producto final, se generaron espacios de diálogo y construcción de sentido. Estos casos no representan sólo experiencias exitosas, sino que también reúnen aquellas prácticas comunicativas que no sobrepasaron la mirada tecnicista de los medios.

Uno de los primeros productos que se realizó fue "**Reflexionando con la imaginación**"⁴ que consiste en una serie de podcasts para niños, niñas y adolescentes que plantea historias, lecturas y reflexiones sobre temas de importancia social y personal como el cuidado del medio ambiente, la comunicación asertiva y el respeto al otro. El grupo conformado por cuatro estudiantes realizó esta serie durante el segundo semestre de 2020 con la Fundación Toma un Niño de la Mano y su propósito estuvo enmarcado en la necesidad de brindar un recurso diferente para hablar sobre la resolución de conflictos, tema que propuso la organización teniendo en cuenta las dificultades comunicativas que se presentaban dentro de la organización con sus participantes.

Hicimos podcast sobre medio ambiente, el agua, los sueños, eran productos pensados en motivar la lectura y la escritura. En un principio fue difícil hacer un podcast porque no sabíamos nada sobre eso, pero con las tutorías y las clases fuimos aprendiendo y terminamos por disfrutarlo mucho, hacíamos voces diferentes y con mis compañeras buscábamos sonidos para complementar las historias que nosotras mismas creamos. (L. Ortiz, comunicación personal 30 de junio de 2022).

La creación de este material refleja un trabajo arduo de las estudiantes y su compromiso por recrear historias animadas, interactivas y sensoriales ya que utilizaron diferentes recursos

⁴ En adelante el resaltado se utilizará para referencia a los nombres de los productos o trabajos realizados por las y los estudiantes en compañía de las organizaciones, los cuales son el material de análisis para el capítulo.

sonoros para hacerlas más interesantes, adicional a ello crearon un cuarto capítulo contando su historia sobre la experiencia de la práctica como si fuera un cuento fantástico. En este capítulo las estudiantes comparten sus miedos, retos y logros durante la creación del material, así como su relación con las personas de la organización. Una vez creado este material las estudiantes lo subieron a la plataforma de Spotify, lo socializaron en clase con sus demás compañeros y lo empezaron a movilizar por los diferentes canales de información de la fundación.

Directamente de la organización no recibí comentarios a parte de los de la interlocutora y la profesora, nos dijeron que a los niños les había gustado, pero nunca lo escuchamos de ellos directamente, pero ahorita en mi práctica profesional los utilicé porque estoy trabajando con niños y les ha gustado mucho. Los niños y la coordinadora que lleva la práctica les ha gustado mucho el producto y me felicitaron porque dijeron que era muy bueno y que servía para lo que estábamos haciendo en el lugar. (L. Ortiz, comunicación personal 30 de junio de 2022).

Esta experiencia empleó diversos recursos desde lo digital para hacer un producto llamativo e interesante, pero adicional a ello logró recrear historias con mensajes potentes que no solo beneficiaron a la organización, sino que siguen siendo empleados en otros espacios con niñas y niños. Una segunda experiencia corresponde a la liderada por el grupo de Carlos Duque (Mayayo): Este grupo estaba conformado por tres estudiantes; Mayayo, Brondy Sandoval y Natalia Rodríguez, quienes tenían a su cargo la creación de **sesiones en vivo con población en situación de discapacidad cognitiva**. Estas sesiones debían generar encuentros lúdicos a partir del arte, la música o el trabajo manual para brindar a los participantes un espacio recreativo los sábados. Para este trabajo el grupo realizó varias sesiones en vivo en las que le enseñaron a los participantes a crear figuras a partir de materiales reciclables, a identificar animales y sus sonidos, a sentir la música desde la exploración de algunos instrumentos y a emplear distintos materiales para hacer figuras en origami.

Más allá de la creación de las sesiones es el proceso que se vivió con los participantes y los estudiantes lo que implicó una práctica comunicativa más allá de lo técnico, si bien los recursos usados y las plataformas empleadas fueron fundamentales para generar mayor atención en los participantes, no fue sino hasta que se involucraron con sus personalidades, gustos e intereses que la conexión se empezó a dar;

La compañera Ángela hizo unas actividades muy buenas donde logró que los niños participaran activamente, ella usó muchas cosas de una aplicación donde los tuvo atentos y felices. Por eso creo que la virtualidad bien explotada puede llegar a

impactar mucho a la gente, ahí fue cuando me di cuenta de la importancia y la necesidad de tener conocimiento y actualización en el uso de las herramientas digitales.” (C. M. Duque, comunicación personal, 30 de junio de 2022).

Esta conexión que se logró desde las sesiones y los videos que dejaban las y los estudiantes, se fue fortaleciendo con la personalidad de Mayayo quien sin autorización de la universidad decidió visitar a los participantes para conocerlos en persona y compartir un momento más allá de las pantallas. Esta experiencia hizo que hoy después de casi dos años los participantes lo tengan muy presente y aun lo pregunten, caso contrario con los demás grupos que no pasaron de la virtualidad.

El trabajo social debe ser complementado desde todos los ángulos, debe incluir todas las formas de acercamiento habidas y por haber y en ese espacio hacían falta un acercamiento presencial para cerrar y completar el tiempo de la práctica. Digamos que con la virtualidad tuvimos un 80% y estaba haciendo falta completar el ciclo en todas las formas y esa era la oportunidad. Yo creo que nos sirvió mucho porque fue parte del cierre con esa visita y logramos conocer a los muchachos de otra manera, obviamente con todas las medidas de seguridad que había en ese entonces. (C. M. Duque, comunicación personal, 30 de junio de 2022).

Ese interés del grupo por interactuar de otra manera con los participantes marcó la diferencia tanto en la experiencia de cada uno como en la de la organización ya que desde ese momento empezaron a extrañar mucho más la asistencia de las y los estudiantes en el espacio al punto de empezar a ejercer presión para buscar alternativas de asistencia presencial con protocolos en los siguientes semestres. Para David Méndez como líder de la organización que recibió a Mayayo, estas iniciativas marcan la diferencia a la hora de impactar a los participantes; Él fue muy expresivo, se mostró igual en las sesiones virtuales y en la presencialidad, su energía fue la clave para que los chicos se engancharan y siguieran asistiendo. (D. Méndez, comunicación personal 3 junio de 2022).

Con esta misma población se presentó una experiencia similar un año después, donde cuatro estudiantes debían continuar las **sesiones virtuales con población con discapacidad cognitiva** empleando todos los recursos tecnológicos a su alcance para que se mantuviera la participación, sin embargo, era cada vez más difícil coincidir con los horarios de los participantes y mantenerlos motivados en las sesiones, muchas veces se quedaban con apenas un asistente y los otros no se sentían motivados a asistir porque estaban agotados de las pantallas. Debido a esto decidieron asistir presencialmente a la organización bajo su

responsabilidad ya que la universidad no había dado autorización a la fecha y realizar actividades lúdicas en los espacios que ofrecía tanto la organización como el barrio.

Nosotros miramos quienes eran los chicos y ahí vimos específicamente qué discapacidades tenía para saber qué actividades hacer. Cuando empezamos las sesiones virtuales nos dimos cuenta de que era muy difícil tener su atención por las mismas dificultades cognitivas entonces pensamos en hacer las sesiones presenciales para que se llevaran una experiencia diferente. (A. M. Heredia, comunicación personal 7 de julio de 2022)

Gracias al contacto presencial que buscaron las estudiantes, los participantes empezaron a asistir con más frecuencia y la experiencia cambió por completo, ya que podían realizar actividades de motricidad en los parques de la zona, caminatas al mirador de los Nevados y hasta mañanas de cine dentro de la organización. La presencialidad marcó una diferencia muy grande ya que el contacto con los participantes no estaba mediado por otros como la familia o cuidadores a diferencia de la virtualidad;

Al principio tuvimos contacto con las familias porque eran quienes les ayudaban a conectarse a las sesiones, pero resultó siendo un problema porque los papás terminaron haciéndole las actividades a los chicos y no los dejaban solos, en cambio en la presencialidad pudimos verlos ser ellos sin sus familias. (A. M. Heredia, comunicación personal 7 de julio de 2022).

Para el segundo semestre de 2021 se implementó un piloto de alternancia que consistió en permitir a los estudiantes asistir a las organizaciones cada 15 días bajo todos los protocolos de bioseguridad, pero sólo autorizaba la asistencia para un 15% de la clase, lo que nos permitió tener 4 grupos en dos organizaciones sumando aproximadamente 25 estudiantes. De este piloto se designaron dos grupos para ART Bezaleel con quien teníamos el grupo de discapacidad, pero para esta oportunidad se pensó en actividades que pudieran brindar alternativas económicas para los participantes y sus familias. Bajo esta propuesta el grupo de estudiantes a cargo propuso crear un **emprendimiento** que pudiera generar ingresos y además una posible independencia en la población en situación de discapacidad.

En esta oportunidad no se realizaron productos audiovisuales o material pedagógico digital, sino que se dedicó el espacio cada 15 días para idear un emprendimiento desde los intereses y habilidades de los participantes. Allí surgió una idea de negocio a partir de la venta de chocolates que los mismos participantes prepararon y acompañaron de mensajes de acuerdo con la fecha o festividad del mes como amor y amistad o Halloween.

Por último, una de las experiencias que se realizó desde la virtualidad pero que significó un reto grande fue la preparación del primer **Festival Vamos Pa' Suba**, un espacio en el que se esperaba reunir a las organizaciones que hacían parte del proyecto en ese momento para crear diversas actividades tanto virtuales como presenciales e integrar a la comunidad. Este festival fue una propuesta que surgió para unir a las organizaciones y generar nuevos espacios de interacción más allá de la virtualidad, para que pudiéramos conocernos e invitar a la población a retornar progresivamente a los espacios y permitirle a las y los estudiantes conocer otras organizaciones. Frente a esta propuesta respondieron positivamente y aportaron desde cada uno algunas ideas que terminaron por convertirse en una semana de integración en Suba, contando con el apoyo de dos estudiantes de práctica que estuvieron encargados de coordinar con los líderes las actividades, fechas, lugares e información para diseñar la pieza y hacer la convocatoria.

Esta iniciativa terminó convirtiéndose en una experiencia completamente diferente a la de los demás estudiantes ya que su producto final no era un podcast o un video sino la ejecución de un evento en colectivo, que implicó hacer contacto con interlocutores, construir piezas gráficas y pensar en estrategias de difusión, coordinar encuentros, actividades y reuniones. Este fue otro tipo de práctica comunicativa que no se limitó al manejo de los medios o la creación de contenidos, sino que permitió explorar otras formas de involucrar a la comunidad estudiantes y organizaciones en procesos colaborativos de trabajo en red.

El grupo de estudiantes tuvo que empezar una tarea ardua de contactar a los líderes, pedir información, coordinar espacios y llegar a acuerdos, cosa que resultó siendo demasiado compleja porque no les prestaban atención o no les contestaban los mensajes. Mi apoyo fue fundamental para coordinar los espacios virtuales donde invitamos a otros grupos de la clase a preparar sesiones virtuales con talleres para niñas y niños, allí se pudieron realizar 3 espacios en diferentes días; el primero dedicado a la lectura de cuentos, el segundo a la preparación de un alimento en casa y el tercero sobre la importancia de las abejas. Estos tres espacios contaron con la participación de varios niños y niñas de diferentes lugares ya que la invitación se hizo masiva y otra parte del festival correspondía a una serie de actividades que propuso cada organización para ejecutar en diferentes días. El colectivo Loma verde invitó a un reci-trueque, la Casa de la Cultura a una ronda de juegos tradicionales, Bezaleel a un taller de origami y las demás organizaciones invitaban a realizar talleres de lectura o juego al aire libre. Estas iniciativas estuvieron perfectas en el afiche de convocatoria, pero en la mayoría de los espacios no hubo asistencia.

Esta experiencia nos permitió darnos cuenta de los errores que se cometieron y de las grandes dificultades que se estaban presentando en la virtualidad. Para empezar, los líderes

no se articularon entre sí, no se pusieron de acuerdo para visitar a las otras organizaciones y compartir los espacios que se habían proyectado, así como tampoco realizaron convocatoria para que la comunidad estuviera informada. Por otra parte, el no tener a los estudiantes coordinando de forma presencial las actividades y conociendo el territorio, hizo que no se reflejara un doliente o no se le diera una cara a la organización del evento.

Si bien la virtualidad facilitó algunas cosas y potenció nuevas habilidades en el uso de plataformas y recursos digitales que tanto las organizaciones como estudiantes agradecen, no fue del todo suficiente para mantener el interés de los diversos actores en los procesos, fue solo a partir del encuentro de palabra, los espacios de diálogo sobre diversos temas, la visita a algunas organizaciones y el ponerse en el lugar del otro desde donde se empezaron a construir nuevas experiencias que después de dos años siguen siendo compartidas en otros espacios, se mencionan con orgullo y se convirtieron en un ejemplo para otras organizaciones y estudiantes a la hora de realizar sus prácticas.

Cabe aclarar que estas experiencias reúnen procesos comunicativos que estuvieron mediados por las tecnologías pero que no resultaron en un uso netamente instrumental por el solo hecho de emplearlas en el desarrollo de las actividades, sino que dependió de diversos factores para que se dieran experiencias que articularan la educación, la comunicación y las tecnologías. Es importante mencionar que lo “instrumental” en la comunicación se enfoca más en las técnicas para conseguir que una persona haga algo de forma determinada, como los paradigmas tradicionales de la comunicación desde el behaviorismo en su momento, y más tarde el funcionalismo, los cuales han representado el enfoque académico de la comunicación desde los usos para el control social (Serrano,1982).

En cuanto a las tecnologías, también es importante resaltar cómo se concibe su aplicación a entornos educativos o culturales, frente a esto Jesús Martín Barbero hace una aproximación a la problemática en cuestión;

El lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. De ahí que la tecnología remita hoy tanto o más que a unos aparatos a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras. (2009, p 24)

Es sólo en la medida en que los espacios educativos empiecen a asumir las tecnologías como una dimensión estratégica de la comunicación, que se abrirá espacio a los nuevos cambios que exige nuestro mundo, “Y es que el problema no es de infraestructura tecnológica sino de

proyecto pedagógico y comunicacional desde el cual se introducen los medios en el aula” (Kaplún 1997), en consecuencia, todas estas experiencias reúnen procesos comunicativos que introdujeron las tecnologías pero que no generaron una interacción con ella, resultando en la creación de contenidos digitales descontextualizados de la realidad de las organizaciones, encuentros sincrónicos donde solo una persona hablaba y no se involucraba a los asistentes y construcción de material digital que no reflejaba los intereses de los participantes.

2.5 Agencia; identificando un rol.

Dentro de esta experiencia se encuentran tres actores (docente, estudiante, comunidad) que juegan un papel importante en el proyecto y el desarrollo de la PRS, los cuales generan acciones que impactan sus contextos e intervienen un espacio a partir de intereses personales que se construyen y resignifican en conjunto. Esta capacidad de actuar es la agencia que va más allá del hacer individual y se instala en el poder hacer colectivo para generar conexiones entre entidades y procesos, teoría que construye mucho mejor Anthony Giddens en la introducción de “La constitución de la sociedad” donde considera a la agencia como la capacidad de hacer del actor y no su intención de hacer;

La agencia se refiere no a las intenciones que la gente tiene en hacer cosas, sí a su capacidad de hacer esas cosas en primer lugar (por eso la agencia implica poder). Agencia se refiere a los eventos de los cuales un individuo es un autor, en el sentido de que un individuo podría, en cualquier fase de una secuencia dada de conducta, haber actuado de manera diferente. (Giddens, 1986, p. 9)

Esta capacidad que tienen los actores de hacer cosas genera movilizaciones importantes, pero no siempre provienen sólo del sujeto, sino que también resultan de acontecimientos, prácticas o alianzas entre diversos actores y mediaciones. Nuestra agencia es entonces la capacidad de establecer vínculos, de articular, de participar junto con otros, de ser y de hacernos con otros, puede entenderse como el proceso mediante el cual el agente «hace cuerpo lo social», a través de los hábitos, los cuales no solo producen formas de diferenciación, sino que también participan en la generación de las prácticas sociales (Botero, 2011). Esta agencia está mediada por las relaciones de poder de los sistemas sociales y las estructuras económicas, políticas o culturales de cada territorio, así como no podrá verse como un estándar ya que se construye desde lo individual como desde lo colectivo y con

propiedades que existen en los agentes por sí mismas, independientemente de un intérprete y de un mundo objetivo.

Por último, la agencia ya no se debe pensar solo como el algo o el alguien que hace sino lo que hace que ese alguien exista remitiéndonos a la posibilidad de un acto político, el cual produce efectos en la realidad y modifica los contextos normativos en los que vivimos, cuestionando todo eso que está naturalizado;

De esta manera la responsabilidad-capacidad sobre la acción es siempre: (1) una consecuencia del acontecimiento político y no su antecedente pre-político (2) compartida entre entidades y procesos diversos que se articulan (es decir que se constituyen a la vez que actúan) específicamente en cada acción-acontecimiento. En este sentido, se trata de atender más a la práctica -a los movimientos y las conexiones- más que a las entidades. (Ema, J.E. 2004)

Teniendo en cuenta esto, tanto estudiantes como docentes y comunidad se describen de diversas maneras y asumen un papel dentro de las prácticas que desde su perspectiva influyó o significó una acción importante en cada espacio, permitiendo o limitando los encuentros que describen en cada una de sus experiencias. Para las y los estudiantes la institución les ofreció una alternativa para seguir estudiando, pero fueron sus profesores quienes terminaron agotándolos con tantas actividades y trabajos; “Los profesores solo nos recargaban más, nos ponían más trabajos, más talleres, más cosas, pero no innovaron en sus clases para que fueran dinámicas. (J. Valle, comunicación personal, 30 de junio de 2022). Esta carga se sintió con muchos profesores, pero al mismo tiempo les permitió identificar quiénes tenían habilidades para dinamizar las clases y ofrecer otro tipo de herramientas más llamativas que les ayudara en su proceso;

Recuerdo una actividad que se hizo de un mapa, había que ubicar zonas importantes de Suba como transportes, fundaciones y otros lugares, ese trabajo me gustó porque la profesora hizo una clase diferente a lo que yo estaba acostumbrada porque otros profesores solo hablaban y uno ya no quería seguir. (E. Castellanos, comunicación personal, 30 de junio de 2022).

En cuanto a las organizaciones y los procesos de aprendizaje que allí se dieron, las y los estudiantes definen estos espacios como lugares donde la comunidad aprende de diversas formas y al mismo tiempo se construyen relaciones que impactaron en sus vidas de formas

que no imaginaron, como en el caso de Mayayo quien se siente otro en este momento de su vida respecto a lo que le tocó pasar en su juventud y el cómo lo definían los demás:

Es bonito eso porque mi vida ha sido muy opuesta a este tipo de experiencias. A mí los niños más que todo cuando iban con las madres cogidos de la mano y me miraban enrollado en trapos y con un palo para caminar porque estaba cojeando, decían “Un loco” y se ponían a llorar y se pasaban a la otra acera. Entonces ver que ahora puedo tener un acercamiento y la posibilidad de recibir ese afecto es una bendición que Dios me ha dado. (C. M. Duque, comunicación personal, 30 de junio de 2022).

Esa percepción de sí mismo fue construida a partir de los comentarios que han dejado los participantes de la organización en la que participó y donde otros estudiantes han empezado a conocer de otras maneras a población con discapacidades y contextos distintos, haciéndose una nueva imagen de lo que representa el otro y su capacidad de hacer: “Yo creo que son especiales no por su condición sino por el corazón que tienen y por las cosas que pasan. Ellos ven la vida desde otra perspectiva diferente a nuestro cuadrado, a lo que pensamos que son las cosas” Romper con los imaginarios alrededor de las discapacidades y darse la posibilidad de compartir escenarios con las diferencias, les permitió entablar nuevos vínculos, muchos de ellos mucho más sólidos que los que han construido con personas sin discapacidades: “Nosotros podemos aprender de ellos si quitamos el tabú de no me puedo comunicar y buscamos la manera de hacerlo escuchando podemos aprender de ellos más que ellos de nosotros.” (A. M. Heredia, comunicación personal 7 de julio de 2022).

Estas capacidades y habilidades de sobresalir o impactar con cada acción también fueron reconocidas por los interlocutores, quienes pese a la virtualidad y a los problemas de comunicación que se generaron, resaltan el compromiso y la entrega que tienen los estudiantes de UNIMINUTO; “Los estudiantes realizaron un excelente trabajo, fueron muy propositivos y todos quedamos satisfechos con el ejercicio realizado, sobre todo los niños” (Y. Sánchez, comunicación personal 3 junio de 2022). Estos trabajos además de estar acompañados por la docente y los interlocutores, fue un espacio libre donde podían demostrar sus capacidades y poner en él sus propios gustos o intereses, lo que nos mostró una gran variedad de habilidades que no esperábamos encontrar; “Los productos salieron de nuestros intereses personales, en ese entonces estaba trabajando en teatro de sombras para mi tesis y saqué un poquito de eso, mi compañera trabajó con temas de idiomas y así logramos hacer cosas interesantes.” (C. Medina, comunicación personal, 30 de junio de 2022).

Para algunos de ellos se sigue empleando el material o los aprendizajes en otros espacios, dando continuidad a las experiencias y trayendo consigo las historias de los espacios en los que interactuaron. “El hecho de salir de lo normal, de la cotidianidad, de esa zona de confort de estar ahí presente físicamente y ver que también hay otras formas de vincularse, buscar estrategias para poder llegar al objetivo, pero desde diferentes caminos.” (M. Blanco, comunicación personal, 30 de junio de 2022). Esta forma de asumir los retos y enfrentar los desafíos que trajo la virtualidad, es una de las características que enmarcan los testimonios de la mayor parte de estudiantes, ya que tuvieron que buscar alternativas a la situación y adaptarse a los recursos con los que disponían.

Esta capacidad de hacer y responder frente a los retos de la virtualidad les permitió descubrir nuevas habilidades, intereses y gustos que en el fondo se relacionaban con aspectos de su vida personal, de sus trabajos o de sus carreras. “Fue muy buena, y la idea de nuestro proyecto bastante original ya que nadie antes había propuesto algo similar. (J. E. López Bettin, comunicación personal, 27 mayo 2022). Al punto que se sienten satisfechos con su trabajo y orgullosos de poder compartirlo con más personas. Si bien, las y los estudiantes tuvieron la posibilidad de salir de la zona de confort, potenciar habilidades y buscar nuevos espacios para interactuar con las comunidades, es importante resaltar aquellos actores que no tuvieron mayor participación en este proceso y que en definitiva terminaron siendo ausentes en un proyecto que se suponía era colaborativo y además transformador para gran parte de los involucrados. En primer lugar, las niñas y niños no tuvieron una participación activa, su presencia fue más bien pasiva pero no por falta de interés, sino por la poca participación que tuvieron tanto en el desarrollo de los productos como en los espacios de interacción virtual.

No contar con espacios seguros, con acceso a una buena conexión o con la garantía de poder participar activamente de las actividades, limitó la capacidad de crear en ellas y ellos. Gran parte de las actividades que se realizaban contemplaban un público infantil pero no se construyeron productos pensados en sus necesidades e intereses reales, por el contrario, eran solo especulaciones de lo que las infancias querían en esos momentos. Otro de los factores que influyó en la poca participación e inclusión de las infancias fue la visión del adulto, ese adulto que asume los intereses del niño y les da instrucciones a otros de cómo abordarles.

Tanto las organizaciones sociales como las y los estudiantes hicieron un esfuerzo por llegar a las infancias con materiales pedagógicos y lúdicos en la pandemia, sin embargo, pese a que los interlocutores conocen a sus participantes y han convivido mucho más con las realidades de las infancias, no son del todo responsables de dirigir un producto si las niñas y

niños no han puesto sus intereses, voces y sentires en ellos. Fueron muy pocos los espacios donde se dieron estas posibilidades y se crearon contenidos desde el diálogo horizontal con las infancias, un ejemplo de ello fue la experiencia de la Casa de la Cultura Ciudad Hunza que permitió que un grupo de niñas y niños se conectaran a varias sesiones para evaluar y retroalimentar los contenidos realizados por un grupo de práctica. En este espacio la agencia de las infancias fue potente, permitió transformar los contenidos y potenciar un espacio donde la comunicación fue más cercana, generando un espacio donde las infancias se incluyen, se escuchan y además se reconocen de distintas maneras.

La agencia de cada uno de los actores estuvo presente en las diferentes etapas por las que pasó este proyecto durante la pandemia, para algunos fue mucho más activa que para otros, pero en definitiva estuvo allí pese a no ser reconocida por los otros. Las infancias pedían de muchas formas ser escuchadas y exigían el reconocimiento de sus esfuerzos en un momento de exigencia escolar y dificultades familiares, las organizaciones asumieron responsabilidades de cuidado y atención que el Estado o las instituciones ignoraron, así como generaron espacios de resistencia desde el arte, la lectura o el juego para involucrar a sus comunidades y los estudiantes posibilitaron espacios de encuentro que en algunos casos resultaron siendo nuevos entornos de aprendizaje y reconocimiento de los otros en sus diversos contextos.

3.LA EXPERIENCIA DOCENTE

El desarrollo del siguiente capítulo está dedicado a comprender cómo se dieron durante la pandemia 5 de los 12 proyectos sociales de formación pertenecientes a la Práctica en Responsabilidad Social (PRS), desde las voces de las docentes a cargo desde el primer semestre de 2020 al segundo semestre de 2021. Los proyectos a los que se hará referencia son: **Audiovisuales para la formación Ciudadana** a cargo de la docente Paola Rodríguez, **Alfabetización en el Manejo de la Información** a cargo de Falon Reina, **Pedagogías para el encuentro** a cargo de Andrea Barrios, **Construyendo Mundos con la Niñez** a cargo de Cindy Martínez y por último **Juguemos con la Palabra** de la profesora Patricia Izquierdo. Cada uno de estos proyectos trabaja con diversas poblaciones y dinamizan estrategias educativas desde el juego, el arte y la tecnología.

Para analizar cómo se desarrollaron estos desde la percepción del equipo docente, es necesario comprender la complejidad de los procesos de comunicación - educación en la cultura desde una mirada multidimensional que reúna aspectos anteriormente mencionados como la **institucionalidad** donde se analiza el papel de los directivos, las decisiones que se tomaron durante este tiempo, la respuesta a los procesos y el rol que desempeñan en los espacios tanto académicos como comunitarios. **La construcción del otro** desde la cual se leen las relaciones, vínculos y conexiones entre los diversos actores para identificar el tipo de **comunicación** que se dio en los diversos escenarios y las **prácticas comunicativas** que resultaron de estas experiencias. Por último, será importante señalar cómo el equipo docente describe a los demás actores, les asigna un rol y lee su papel dentro de cada escenario desde la **agencia** que anteriormente mencionamos.

3.1 Institucionalidad; entre la vocación y la urgencia

Para comprender todos los cambios y retos que se presentaron durante la pandemia y las afectaciones que tuvo en diversos sectores de la sociedad, es importante revisar cómo se dio dentro de UNIMINUTO y cómo fue construida y narrada por el equipo docente, donde la institucionalidad jugó un papel importante en el desarrollo de la práctica con las comunidades y estudiantes. Durante la pandemia se presentaron las mayores pruebas para esta institucionalidad, los retos fueron aún mayores y las decisiones se hicieron cada vez más complejas teniendo en cuenta la magnitud de lo que estaba pasando, por ello, UNIMINUTO

tuvo que actuar desde diferentes puntos donde además de tener en cuenta las necesidades de sus colaboradores, debía dar solución oportuna a los estudiantes que deseaban continuar con sus programas académicos. En este momento de total importancia fue cuando el equipo docente empezó a sentir los primeros cambios que trajo la pandemia.

Antes del 2020 el proceso de PRS se desarrollaba 100% presencial, la interacción con estudiantes, interlocutores y comunidad siempre dependía del diálogo directo, así como las relaciones con otras dependencias (Dirección de Comunicaciones, Proyección Social, Facultades y otros) con las que se potenciaba el trabajo en red dentro y fuera de la institución, una vez se da inicio a al confinamiento las dinámicas cambian, el trabajo se volvió cada vez más complejo, los horarios se hicieron más extensos y las responsabilidades cada vez más grandes. La carga laboral presente en la pandemia se extendió a horarios que antes no contemplamos, como menciona la profesora Falon;

Sin embargo, en términos de trabajo en clase para ese momento de mi vida representaba una ventaja porque estaba con mis gaticos y pues era una manera de ocupar mi tiempo, para mí no había problema si terminaba a las 8 y me levantaba a las 6, cosa que hoy en día no es igual porque ya tengo un bebe y estoy con mi esposo entonces es distinto ver cómo es la posibilidad del empleo del tiempo en lo que debería ser la actividad laboral de 8 horas que no se convirtió en eso, finalmente yo creo que llegué a hacer cosas de más (F.C. Reina, comunicación personal, 27 de abril de 2022)

Adicional a ello el trabajo trajo una carga adicional sobre las responsabilidades de la labor, que se vio reflejada en la mayoría del equipo, para algunos se convirtió en un gasto económico por asumir costos en las llamadas y para otros un desgaste de tiempo teniendo que dedicar horas para comunicarse con estudiantes: “Los medios que se convirtieron en la extensión del trabajo como el celular, estabas ahí todo el tiempo, la comunicación con las organizaciones y las familias demandan unos costos que no tendrías que asumir, como los minutos y datos” (C. Martínez, comunicación personal, 27 de abril de 2022). Tener que demostrar qué se hace y justificar cada decisión es el resultado de casi dos años de control del tiempo en el trabajo, si bien la institucionalidad permite que los procesos dirijan los esfuerzos para un mismo fin, las condiciones y las dificultades durante la pandemia terminaron afectando considerablemente las dinámicas en el desarrollo de la PRS.

Los primeros inconvenientes estuvieron relacionados al manejo del tiempo y la carga laboral, pero no pasó mucho para que se empezara a desdibujar el sentido de la PRS en algunos espacios, esto no solo a la falta de presencialidad sino a que la virtualidad no podía cubrir

todas las necesidades de las organizaciones. Para algunas docentes implicó tomar responsabilidades y entrar en gastos que no debían asumir;

Para mí también es una reglamentación ardua y ello lo conecto con la sociedad de control, como que todo el tiempo te dicen qué hacer, qué no hacer. También tan imprevisto, como en una perspectiva donde los que implementan esta reglamentación tampoco saben por dónde ir. Eran tantas cosas tan demandantes que finalmente tu decías; no estamos saliendo porque las condiciones laborales tampoco lo permitían porque esto se convirtió en 24/7. (C. Martínez, comunicación personal, 27 de abril de 2022).

Estas condiciones laborales terminaron por afectar los espacios familiares y personales por el nivel de atención que se requiera en la virtualidad, sin dimensionar que una vez se empieza a retornar a los campos de PRS, aproximadamente en el primer semestre de 2021, las docentes se encuentran con algunos vacíos en los procesos debido a la ausencia de un año en esos territorios. En primer lugar, cada proyecto tiene un enfoque específico para trabajar con las organizaciones, algunos de ellos aportan al aprendizaje de las niñas y niños a través del juego y el arte, otros desde el uso de las nuevas tecnologías y otros al fortalecimiento del territorio, sin embargo, cuando las y los estudiantes llegan a las organizaciones a desarrollar sus actividades se encuentran con otras dinámicas que dificultan el desarrollo de las mismas, como las realidades de cada uno de los escenarios donde las niñas y los niños deben cumplir con nuevas exigencias después de la pandemia;

Otra vez este regreso incluso para las comunidades ha sido traumático hasta cierto punto porque siguen llenos de cosas, sobre todos las niñas y los niños y es llenos de los rezagos de lo que no sucedió en los colegios, algo como estas en quinto pero es como si estuvieras en tercero entonces se están devolviendo en el repaso y son vacíos que no podemos llenar del todo nosotros en la práctica por más que quisiéramos y esto demanda tiempos, preocupaciones (C. Martínez, comunicación personal, 27 de abril de 2022).

La virtualidad trajo consigo una desarticulación con algunas dependencias provocando algunos inconvenientes para el desarrollo de algunos proyectos, por ejemplo, el área de comunicaciones se ha visto muy afectada por falta de personal y el Centro de Educación para el Desarrollo (CED) ha tenido que solicitarles apoyo para poder visibilizar muchas de las iniciativas que se adelantan. El proyecto de Alfabetización a cargo de la docente Falon Reina, desarrolló una página web con mucho material digital que fue indispensable para estudiantes

y adultos mayores que pertenecen al proyecto, sin embargo, no hubo una posibilidad de articulación que permitiera que este material estuviera en una página oficial de la universidad. La respuesta de estas dependencias siempre ha estado enfocada al uso de imagen, plataformas autorizadas o permisos para el uso de ciertos colores e imágenes, pero no ha brindado los espacios para comprender estas solicitudes y además poderlas aplicar;

Si ustedes buscan cartillas para la enseñanza de sistemas o computación para adultos mayores hay muy poquito, casi no hay yo estuve haciendo un rastreo bibliográfico y hay muy poco. Entonces el material que se hizo es muy potente, pero por parte de distribución digital por parte de aquí del CED no se logró y yo sigo en la lucha (F. Reina, comunicación personal, 27 de abril de 2022).

Esta desarticulación también se presentó dentro del equipo de trabajo donde los procesos se hicieron más complejos, el contacto con el equipo se redujo y ya no había un espacio de diálogo como en la presencialidad donde se compartieron saberes, experiencias y hasta recomendaciones para desarrollar los procesos de la mejor manera. Frente a este, el equipo trabajó de manera más individual y poco se sabe de lo que cada uno realizó en este tiempo:

Me sentí supremamente sola en este espacio, hubo cero trabajos en equipo, no hubo posibilidad de socializar. Si hubiésemos compartido pues yo creo que en varias ocasiones nos hubiésemos apoyado de maneras diferente pero el trabajo fue muy individual y lo siento en este momento tal cual, y ahorita en este momento lo que está pasando, trayendo a colación esos rezagos o consecuencias es que nos estamos viendo muy poco y es porque estamos regadas por todo Bogotá entonces pues sigue el trabajo muy individualista (C. Martínez, comunicación personal, 27 de abril de 2022).

Esta misma desarticulación llevó al equipo a asumir cargas adicionales, algunas de ellas relacionadas a buscar espacios de visibilización, la necesidad de crear recursos de consulta por fuera de los canales oficiales y a generar fuentes de consulta en espacios personales. Si bien el CED cuenta con una página web propia donde se puede subir mucho material para visibilizar los proyectos, el proceso es engorroso y se requiere de pasar la información por varias personas para llegar a la página, por eso los docentes se desmotivan o terminan dejando su material en lugares de fácil acceso como sus Drives, correos o carpetas compartidas con estudiantes;

También tengo una cantidad de material inmenso de cartillas de producciones interesantes de estudiantes que en ese tiempo surgieron y que tienen la experiencia

vivita de la esencia de lo que sucedió en el confinamiento, pero no se difundieron de ninguna manera. Ese material está ahí a disposición de los estudiantes que hacen parte del proyecto y se pasa, yo no digo que se pierda, pero en cuanto a una consolidación de unas memorias desde el CED no, lo hay. (C. Martínez, comunicación personal, 27 de abril de 2022).

En la actualidad aún no hay bancos de material que puedan ser consultados abiertamente ya que todo sigue en los correos institucionales o en los equipos personales, limitando la posibilidad de explorar todo lo que se hizo en este tiempo, tal como mencionan algunas docentes que sienten que el material se desaprovecha al no estar a la mano de los diversos actores: “Es un proceso que se hizo y debería aparecer ahí, debería haber un repositorio de todos esos procesos no solo porque sea material que se hizo y que sirve sino porque también es un referente para nosotros y las organizaciones.” (A, Barrios, comunicación personal, 27 de abril de 2022). Esta falta de articulación y visibilización a los procesos limita el cómo ven los estudiantes la práctica y le resta importancia a todo lo que se hace con las comunidades.

Esta forma de actuar de la institución y de abordar los procesos administrativos, ha hecho que las docentes sientan que la institución exige un modelo de práctica que le apunta a los resultados y no a los procesos, generando un descontento con la forma en la que se da la práctica desde la institucionalidad;

Es como que a veces yo siento que esa percepción que tienen los estudiantes de la práctica en responsabilidad social como una materia de relleno es la misma percepción que tiene la universidad del ejercicio de proyección social, yo siento que nosotros somos un poco un relleno a nivel institucional. Digamos que no se le da valor, ese espacio a nuestros procesos, porque se vuelve casi como un requisito, yo siento que muchos procesos muy valiosos en término de los comunitario se pierden porque no se les da continuidad. (A, Barrios, comunicación personal, 27 de abril de 2022).

El Área de Formación en Responsabilidad Social del componente Minuto de Dios, nació con el propósito de construir condiciones para la emancipación de los sujetos y de las sociedades latinoamericanas, a través de estrategias educativas que permitan comprender las realidades de la sociedad y hacer una lectura crítica de los modelos extractivistas de desarrollo, sin embargo, la construcción de acciones colectivas que desde un inicio se han venido adelantando se quedaron en un modelo asistencialista y dependiente con algunas organizaciones sociales. Pese a generarse algunos escenarios de aprendizaje a través del encuentro y el diálogo con las comunidades, no en todas se construye colectivamente pensando a futuro como capacidad instalada que no requiera de la presencia permanente de

las y los estudiantes de UNIMINUTO, lo que dificulta los procesos, genera caos en los procesos, no fortalece los vínculos con la comunidad y en últimas tampoco se generan transformaciones significativas.

En el segundo capítulo hablamos de la desarticulación, caos e inoperancia con la que la institución y las organizaciones asumieron la situación durante la pandemia, así como el sentir de las y los estudiantes frente al poco acompañamiento durante su proceso académico. En este apartado, no solo vemos como todo lo anterior se vio en cada uno de los proyectos que manejaba el equipo sino que se convirtió en una constante que terminó por reflejar la carga que tuvo que asumir cada docente, la responsabilidad de mantener convenios con las organizaciones, la urgencia de atender los territorios y la necesidad de atender a las y los estudiantes como exigencia de la institución, todo esto mientras la situación del país les afectaba en sus hogares, su economía y su salud.

Tanto en el proyecto de Métales la Ficha a Suba como en los demás proyectos liderados por el equipo se evidenció la falta de articulación, la poca visibilidad a los logros y el nulo acompañamiento a los procesos como se supone describe la apuesta praxeológica del CED. En conclusión, la carga laboral y académica no diferenció actores, pero si mostró como uno de ellos, la institucionalidad, tomó decisiones sobre los otros afectando de distintas formas los procesos, recargando responsabilidades en docentes al punto de exigir resultados por encima de la calidad y pensando más en la economía de una empresa que en los principios por los cuales sus estudiantes se vincularon en un inicio y por los cuales estaban cursando una Práctica en Responsabilidad Social. En cuanto a las comunidades. El equipo logra identificar esa dependencia que se ha ido generando en cada uno de los espacios, así como el poco interés de las y los estudiantes en comprender la apuesta de la práctica.

3.2 Construcción del otro; un hilo a punto de romperse.

Para el inicio de 2020 el equipo docente estuvo conformado por aproximadamente 28 personas que compartían en un mismo espacio, allí el diálogo directo era constante, los espacios de interacción eran bastantes y los lazos eran cada vez más fuertes. Con los estudiantes había un contacto directo en clase y espacios de encuentro en las organizaciones para acompañar los procesos, encuentros donde también se compartía con las comunidades y los interlocutores de cada organización. Cuando se da inicio al confinamiento se cierran todos estos espacios que normalmente se ocupaban y se traslada todo a la virtualidad desde el puesto de trabajo hasta los espacios de clase que se articulaban con las calles de la ciudad.

Con esta virtualidad los vínculos que se habían tejido se transformaron y otros se perdieron por completo ya que significó un reto desde las individualidades siendo para cada persona algo diferente en su momento, aspectos como la familia, pasar tiempo en pareja, trabajar desde casa, entre otros, se volvieron el panorama diario en un momento de incertidumbre; “Para mí representó una oportunidad porque justamente cuando se da la orden del confinamiento yo estaba en embarazo y tenía mucho malestar, entonces esto representaba el cuidado y la seguridad, estuve tranquila en mi casa” (F. Reina, comunicación personal, 27 de abril de 2022). Para otras compañeras significó cortar lazos y separarse de las personas más importantes como la familia, así como significó un reto conocer a quienes estaban en casa compartiendo un mismo espacio durante tanto tiempo y con quienes se debía construir una relación en condiciones completamente nuevas;

Yo pensaba mucho en no poder ver a mis papás en no poder estar cerca a mi familia a mis papás, sobre todo, que mis papas no pudieran disfrutar de su nieta y tener que, tanto mis papás como mis suegros, ver crecer a su nieta a distancia a través de llamadas de WhatsApp. Creo que eso como familia nos afectó muchísimo emocionalmente (P. Rodríguez, comunicación personal, 27 de abril de 2022).

Estos mismos vínculos se fueron quebrantando con los estudiantes y los interlocutores debido a la dificultad para coordinar encuentros virtuales, la poca participación en los mismos y la falta de disposición para el diálogo. Para la profesora Paola Rodríguez desde su proyecto de Audiovisuales para la Formación Ciudadana fue la virtualidad una de las tantas limitantes en los procesos; “Ver como la participación varió y fluctuó en algunos procesos debido a la misma virtualidad, la brecha tecnológica, el desinterés y que algunos estudiantes no se conectaban a clase, terminó afectando el desarrollo de acciones de trabajo con la comunidad.” Adicional a ello esa desconexión y desinterés terminó afectando el desarrollo de los contenidos y la experiencia de la PRS, “El trabajo en casa también tuvo algunas implicaciones, el desinterés de los estudiantes, el entregar cualquier cosa, la calidad en algunos procesos si bajó bastante, Hubo unos grupos que se esmeraron, pero otros que si desmejoraron muchísimo” (P. Rodríguez, comunicación personal, 27 de abril de 2022).

Si hablamos de los vínculos con las comunidades fueron muy pocos los que se mantuvieron, esto debido a que varias organizaciones cerraron sus puertas y pasaron de tener un contacto directo con la población a solo enviar mensajes por WhatsApp o llamadas, en el caso de Alfabetización se presentaron dificultades con la población adulta mayor en un proyecto netamente digital;

Creo que una de las dificultades con el proyecto de Alfabetización digital fue mantener la comunidad, casi el 90% de la comunidad que teníamos la perdimos por la brecha digital. Para muchos participantes fue imposible porque no contaban con los instrumentos para tomar la clase, tenían miedo de enfrentar la plataforma o porque no tenían acompañamiento que les garantizara el acceso al curso (F. Reina, comunicación personal, 27 de abril de 2022).

Además de no contar con equipos, la falta de un acercamiento previo para muchos adultos mayores hizo que ni siquiera intentaran inscribirse y prefirieron esperar a que la universidad buscara alternativas que tuvieran en cuenta la presencialidad. La distancia que se fue creando con los diversos actores se mantiene en algunos casos aún después de haber retornado a la presencialidad, la más mencionada es la distancia que se percibe en el equipo de trabajo, la cual empezó en la virtualidad y se aumentó en esos dos años de distanciamiento; "Me preguntaba bastante por esto de las relaciones líquidas, porque yo soy muy concreta con esto de relacionarse con los otros, siento que finalmente quien esta es la familia, en mi caso estuvo ahí, el resto de lazos se borró" (C. Martínez, comunicación personal, 27 de abril de 2022). Hoy en día las amistades cambiaron un poco, no hay una misma cercanía con el equipo y los espacios de conversación que antes se daban con total naturalidad se sienten hoy mucho más forzados.

Los vínculos se fueron haciendo más distantes con todos los actores y entre los mismos, no solo era una dificultad en el equipo de trabajo sino también dentro de las interacciones que se debían dar entre la comunidad, interlocutores y estudiantes, para algunas docentes fue más preocupante con el paso de los meses;

Había mucha desconexión en términos de lo que estábamos haciendo y de también de quienes éramos, para este trabajo con estas organizaciones como que por la naturaleza de lo que nosotros hacemos ese componente humano y ese vínculo si es necesario, siento que ese vínculo si se desdibujó mucho en el segundo semestre y 2021 me parece que fue igual, por más que uno tratara de decirles hablen con su interlocutor, conózanlo, véanlo, hablen, yo si siento que fuimos desconocidos trabajando en algo y afectamos el sentido" (A. Barrios, comunicación personal, 27 de abril de 2022).

Estos vínculos no pudieron consolidarse fuertemente en la virtualidad por eso fue indispensable el regreso progresivo a campo, de tal manera que la interacción directa con las organizaciones y sus participantes pudiera brindar un espacio mucho más cercano y

experiencial. El regreso a la presencialidad ayudó a que estos vínculos no se perdieran por completo, allí la posibilidad del encuentro abrió nuevas puertas al sentido de la práctica y permitió contrastar las realidades tanto en clase como en campo;

Eso fue para mí como la gloria porque eso permitía que todavía estuvieran conectados con los otros, lo comunitario, el servicio al otro y también ellos observaban lo mismo que uno observaba en ellos, la realidad de la gente cuando les contaban que estaban mal de comida. Eran dos cosas, el ejercicio emocional de contar cada uno cómo estaba y al mismo tiempo el acompañamiento pedagógico y eso hizo que el espacio de aula fuera más agradable” (P. Izquierdo, comunicación personal, 27 de abril de 2022).

Pese a que algunos vínculos se rompieron durante este tiempo, si se resalta que otros se hicieron más fuertes con personas que se encontraban más lejos y que llegaron a la práctica por un proceso nuevo, el de encontrar nuevos campos y espacios de juntanza, tal y como afirma la profesora Andrea Barrios desde su proyecto de Pedagogías para el encuentro;

En otros espacios se siguió conectando con la comunidad digamos en el costurero de suba, se siguen conectando las mujeres, seguían haciendo el ejercicio de cocer, pero obviamente se debilitó porque ya no se podía hacer el encuentro, entonces muchas mujeres que hacen parte de ese costurero que eran adultas mayores o tenían alguna condición de discapacidad se retiraron del proceso porque en realidad no tenían cómo conectarse, algunas no tenían ni un celular. Pero también se abrió el espacio para algunas personas que antes por tiempo no podían ir a los encuentros presenciales, pero ahora a través de la virtualidad si se podían conectar, de hecho, ese proceso si se fortaleció porque se empezó a tener acompañamiento de personas de fuera de la ciudad y del país con experiencias parecidas (A. Barrios, comunicación personal, 27 de abril de 2022).

Si bien no todos los proyectos empezaron a enviar a sus estudiantes a la presencialidad al mismo tiempo, si coinciden en lo importante que fue dar ese primer paso y regresar poco a poco a las organizaciones para resignificar la experiencia de la práctica, “Cuando nos dieron la posibilidad de llegar fue como todos dando gracias por estar ahí, de verdad yo misma, ellos, todos, la organización también decía “cómo nos hacían de falta”. Esa posibilidad del encuentro con el otro, del juego, de las miradas, de los olores, de este tipo de cosas como que reactivó todo y fue muy chévere, realmente para este espacio la vida es la práctica, el encuentro comunitario.” (P. Izquierdo, comunicación personal, 27 de abril de 2022). Una vez

se fue permitiendo la asistencia a campo con todos los protocolos de bioseguridad, las experiencias fueron cambiando, las organizaciones se sintieron más acompañadas y los docentes pudieron generar mejores espacios de diálogo con sus estudiantes.

En este momento el equipo ya no se pregunta por cómo conectar desde la distancia con las realidades de sus estudiantes y el territorio ya que cada semestre son estudiantes nuevos, comunidad flotante o interlocutores con quienes apenas están iniciando, sino que su preocupación es más por volver a conectar con sus compañeros, con sus pares y jefes debido a la distancia tan grande que dejó la virtualidad y esa falta de contacto con el otro como parte de mi desarrollo profesoral. Esto tiene mucho que ver con cómo se desdibujaron los lazos entre las y los estudiantes en el proyecto de Métele la Ficha a Suba descrito en el capítulo anterior, donde la falta de contacto directo, las pocas interacciones en relación con intereses y espacios comunes y la urgencia de cumplir con tareas en lugar de disfrutar los procesos, terminaron por ampliar las brechas entre los actores y dificultar la posibilidad del encuentro.

El vínculo con el otro en los diferentes escenarios estuvo a punto de romperse, incluso entre algunos actores este vínculo nunca estuvo, no hubo oportunidad para conocerse, para dialogar y entrar en discusión, no hubo lazo que romper. Sin embargo, aquellos pequeños vínculos que se mantuvieron pese a todas las dificultades y retos presentados anteriormente, hoy en día se hacen más fuertes, se consolidan con el regreso a la presencialidad y se refuerzan con la posibilidad de poder hablar viéndonos frente a frente. Para el equipo docente ha sido una posibilidad de volver a encontrarnos y pese a que con algunos la experiencia no se a la misma, si hay una posibilidad en el regreso a los espacios de que podamos volver a tejer nuevos lazos.

3.3 Comunicación; sobreexposición a las pantallas.

El primer espacio de comunicación que tuvo sus primeros cambios fue el de la clase, allí el equipo tuvo que recurrir al uso de diferentes herramientas digitales para atraer la atención de sus estudiantes, dinamizar las clases y garantizar un aprendizaje completo y relacionado a la práctica, dentro de estos escenarios algunas docentes mencionan lo difícil que fue enfrentarse al uso de estas plataformas cuando su relación era muy básica con ellas;

Yo no soy tan grande y tampoco soy tan joven pero frente a otras profes más jóvenes siento que tengo una limitante y una resistencia porque yo veía que cuando hacíamos esos encuentros de socialización de estrategias pedagógicas algunas compañeras

hacían de todo. Claro que también era el tiempo, porque empezar a adaptarse metodológicamente al que hacer allí, mediando con un montón de cosas, con una beba pequeña hizo todo muy denso. A demás, no lo niego, una resistencia a decir "No quiero, a mí me gustan mis clases presenciales, me gusta talleriar y pues talleriar en la presencialidad no es lo mismo que en la virtualidad. (P. Rodríguez, comunicación personal, 27 de abril de 2022).

Al mismo tiempo que el equipo luchaba para comprender y aplicar herramientas y estrategias comunicativas para fortalecer los lazos con sus estudiantes, la virtualidad iba mostrando los vacíos y dificultades de cada persona, dificultando la comunicación entre los diversos actores. En algunos casos la comunicación y la conexión se fue perdiendo con el tiempo, debido a la imposibilidad de vernos y a las dificultades que presentaban los estudiantes desde sus propios contextos.

Yo siento también que en el primer semestre que llegó el tema de la virtualidad por la pandemia ya habíamos tenido un semestre de presencialidad y las organizaciones se conocen con los estudiantes, entonces como que de alguna manera eso permitió que se generara un vínculo así fuera pequeño, pero para el segundo semestre de 2020 cambiaron mucho las relaciones que habían entre estudiantes, docentes y organizaciones porque no nos conocíamos, Hubo estudiantes que yo nunca vi porque nunca prendieron su cámara, porque nunca participaban, nunca entregaban, eran un poco como estudiantes fantasma y para la organización también entonces eso fue un poco un ejercicio de confianza esperando a que en algún momento cambiara."(A. Barrios, comunicación personal, 27 de abril de 2022).

Desde la implementación de las tecnologías el equipo tuvo que enfrentar diversos retos, el primero de ellos la necesidad de empezar a familiarizarse con ellas y usarlas en absolutamente todos los espacios, esto hizo que proyectos mediados por los tics tuvieran que buscar alternativas digitales para dinamizar los espacios;

Creo que me obsesione con el trabajo, voy a decirlo, mucho. Entonces a mí lo que se me ocurrió fue aplicar la lúdica y la ludificación en las clases. En un principio lo que se me ocurrió fue hacer cartillas digitales y material de formación pensando en los adultos mayores para darles algo con lo que ellos pudieran estudiar desde casa" (F. Reina, comunicación personal, 27 de abril de 2022).

Para la gran mayoría fue un ejercicio retador pero que dejó grandes aprendizajes no solo para las clases sino para el desarrollo profesional de cada una de ellas. Sin duda significó un reto empezar a utilizar diversas herramientas para establecer una comunicación más cercana según el público de interés, por ejemplo, en el caso de Alfabetización, el trabajo con adultos mayores significó un reto mayor ya que la brecha generacional impacta la forma de comunicarse entre estudiantes y participante, frente a ello la profesora Falon Reina menciona que la comunicación tradicional jugó un papel importante; “Algo curioso que experimentamos fue pasar de la comunicación digital a la tradicional, los estudiantes estaban acostumbrados al uso de WhatsApp o redes sociales y las personas mayores prefieren llamadas telefónicas, de hecho si son a teléfonos fijos mucho mejor” (F. Reina, comunicación personal, 27 de abril de 2022).

Pese a que estas estrategias responden a unos factores generacionales que intervienen en los procesos de aprendizaje, las y los estudiantes pusieron adaptarse a las necesidades de cada población y buscar alternativas que permitieran mediar lo que en ese momento se presentaba. Esto mismo se vio reflejado en las relaciones familiares donde no intervenía el trabajo, desde una experiencia más personal la profesora Andrea Barrios comenta que la brecha digital fue un factor determinante a la hora de establecer una comunicación efectiva durante la pandemia y que pudo notar aspectos relevantes frente al uso de las tecnologías en sus familiares que antes no había contemplado;

Pero el hecho de vivir con mi mama me hizo darme cuenta de que si hay una brecha demasiado grande en términos de la comunicación a nivel generacional. porque por ejemplo yo hago mercado por internet y yo resolví todas las cosas gracias al internet, pero yo veía como mi mamá no sabía hacerlo y yo pensaba, si no estuviéramos acá juntas sería más complejo que yo pudiera ayudarla porque ella no sabe manejar esto, como que hay unos temas a nivel de comunicación y virtualidad que para ellos son muy extraños y se les dificulta comprenderlos. Entonces eso termina generando una cosa ahí discriminatoria, como que el que tiene el conocimiento puede comunicar y puede resolver su vida, pero el que no pues no.” (A. Barrios, comunicación personal, 27 de abril de 2022).

Si comunicarnos en la presencialidad ya es un reto, hacerlo en medio de una coyuntura tan compleja como la pandemia y durante una sobre exposición al uso de herramientas tecnológicas, fue aún más difícil. Las historias de vida detrás de cada pantalla se tomaban las clases y en algunos momentos dejaban ver los sentires de los estudiantes, para la profesora Patricia Izquierdo la desesperanza fue un tema difícil de sobre llevar en clase, la

situación económica y emocional de cada estudiante o el ánimo con el que pudieran asumir la responsabilidad de acompañar a otras personas en condiciones aun más complejas; “Hay muchas situaciones en casa que son agobiantes a nivel anímico y eso también los bajoneaba, entonces sentí que podía explorar una o dos cosas, pero sostener una clase era muy complejo y el encuentro al menos cuando encendían cámara” (P. Izquierdo, comunicación personal, 27 de abril de 2022). Muchas docentes tuvieron que parar clases y destinar espacios para el desahogo emocional, de tal manera que la carga no se siguiera alimentando y la angustia pudiera liberarse al menos en ese pequeño espacio seguro.

Si con los estudiantes se estaba perdiendo esa comunicación que existía en la presencialidad donde el vernos nos permitía establecer nuevos vínculos, con el equipo de trabajo se hizo aún más complejo, allí las amistades se distanciaron y los procesos que antes se compartían dejaron de ser un interés para todos. Respecto a esto la profesora Cindy Martínez considera que en este tiempo la comunicación entre el equipo se perdió y cada vez estamos más distanciados;

Pero si hubiésemos compartido pues yo creo que en varias ocasiones nos hubiésemos apoyado de maneras diferente pero el trabajo fue muy individual y lo siento en este momento tal cual, y ahorita en este momento lo que está pasando, trayendo a colación esos rezagos o consecuencias es que nos estamos viendo muy poco y es porque estamos regadas por todo Bogotá entonces pues sigue el trabajo muy individualista. Que la práctica fluye claro, que los estudiantes te funcionan si, que algunos estarán contentos también, que otros no tanto, pero no existe una contemplación del cómo te va, cómo te sientes y es un rezago fuerte del 2020 hacia acá, al comienzo se decía “no nos podemos encontrar” o las reuniones se extendieron mucho pero bueno al final no llegábamos a ninguna conclusión. (C. Martínez, comunicación personal, 27 de abril de 2022).

Esa falta de comunicación entre el equipo se siente más fuerte en la actualidad, ya no hay una cercanía donde se comparta en espacios como el almuerzo o las onces, no se celebran fechas especiales y tampoco se recurre a combatir en espacios fuera del trabajo. Todo eso cambió y en buena parte se debe a esa lejanía que se acentuó con la virtualidad, sumado al manejo del tiempo donde los minutos son valiosos y merecen ser compartidos con la familia o las personas más cercanas. Esta es una muestra más de cómo esa falta de conexión con el otro dificulta en la actualidad la forma en la que nos comunicamos y relacionamos.

3.4 Prácticas comunicativas; el valor del proceso

Con el propósito de analizar las prácticas comunicativas presentes o no en los procesos de PRS, se mencionan algunas de las encontradas en 5 de los 12 proyectos sociales de formación, cada una con coincidencias y diferencias según la población, ejes temáticos del proyecto e intereses de cada grupo. Si hablamos de las clases y la necesidad de emplear alternativas distintas a las instrumentales para generar mayor interés en los estudiantes, la ludificación de las clases es sin duda el primer punto de encuentro en el equipo en cuanto a prácticas comunicativas, si bien el uso de herramientas era una propuesta casi impuesta desde la virtualidad, varias de ellas empezaron a reorientar muchas aplicaciones para propiciar la participación y el análisis de los contextos en clase;

Seguí ahondando en la ludificación porque me encantó porque lo veía como que posibilita la motivación en los estudiantes, El hecho de ser divertido y participativo me parecía que propiciaba el aprendizaje y la interacción, cosa que a veces no sucede cuando uno hace una clase magistral, siento que había más dificultad. por eso exploré muchas plataformas como Nearpod, Padlet, Quizzis, Kahoot, entre otras.” (F. Reina, comunicación personal, 27 de abril de 2022).

En el caso de la profesora Falon Reina la ludificación tomó un papel fundamental en el desarrollo de sus clases y le permitió brindar herramientas que luego se utilizarían con los participantes. Para otras docentes el recurso digital era positivo e interesante pero no del todo suficiente, en algunos casos fue importante emplear recursos más allá del uso de la tecnología e implementar espacios donde lo sensorial tomara buena parte del espacio de clase, teniendo en cuenta la dificultad de conectar con el otro en medio de la virtualidad;

En un comienzo hubo disposición, también cómo esperando el profe respuestas de lo que está pasando y el cómo nos adaptamos, pero luego ya hubo desánimo y ausentismo en ese espacio, entonces yo trataba de buscar herramientas pedagógicas que los acercara a su cotidianidad como la música que aun sigo implementando, el cuento, pero era complejo lograr la atención” (P. Izquierdo, comunicación personal, 27 de abril de 2022).

Esa cotidianidad fue parte fundamental del ejercicio de clase al involucrar anécdotas, historias de vida, explorar los sentidos y reconocer el espacio del otro desde el diálogo. Más allá de las clases, se tuvo que pensar en crear espacios de interacción con las comunidades que

permitieran reconstruir esa comunicación que se había estado perdiendo desde la virtualidad y que pudieran generar una conexión del el discurso en clase con las realidades del territorio y sus comunidades, como experiencia de ello la profesora Cindy Martínez resalta una práctica comunicativa realizada en el proyecto de Construyamos Mundos con la Niñez con el proyecto Tripulantes, un espacio radial con la Universidad Distrital que involucró a todos los actores del proyecto;

Las y los estudiantes se beneficiaron de manera personal porque les certificaron el proceso de formación y aparte migró a las organizaciones de una manera muy bonita y es que desde la distancia recolectamos las voces de las niñas y los niños y ellos se escuchaban desde las organizaciones sociales. Entonces nos enviaban micro videítos de ellos y ellas sintonizando el programa desde los celulares que prestaban las profes y decían “esa es mi voz” “Ahí yo estoy”. Las interlocutoras también participaron en la construcción de esas piezas radiales entonces fue potente que no solamente la virtualidad consiste en vernos en cámara, sino que la voz también transmite” (C. Martínez, comunicación personal, 27 de abril de 2022).

Tripulantes fue un proyecto piloto que solo duró un año pero que dejó muchas experiencias positivas con las organizaciones y las infancias, al punto de proponer un escenario similar con Radio UNIMINUTO donde aún se está construyendo la idea para próximos semestres. Como estos espacios de interacción horizontal donde las niñas y los niños eran los protagonistas, también estuvo presente el proyecto de Pedagogías para el Encuentro donde se vincularon las y los estudiantes con las realidades de las familias con las que empezaban a interactuar gracias al contacto con las organizaciones sociales;

En el caso de lo que yo me siento como orgullosa de ese proceso en medio de tanta dificultad fue sostener comunidad con las organizaciones que quisieron, no en el mismo volumen que se llevaba antes, pero los procesos se individualizaron y eso permitió reconocer situaciones particulares de los niños, quienes podían expresar lo que sentían. Se estableció un vínculo con las familias, entonces uno podía dar cuenta en las reuniones de balance la historia de vida del niño, de sus luchas y avances, el niño tuvo un lugar más protagónico y eso también a los estudiantes los conectó mucho. Se hacían acompañamientos individualizados, por cada niño había dos estudiantes acompañando. Era una hora de taller de acompañamiento emocional y otra de acompañamiento pedagógico.” (P. Izquierdo, comunicación personal, 27 de abril de 2022).

Para la profesora Paola Rodríguez desde su proyecto de Audiovisuales, son dos los procesos que considera que reúnen prácticas comunicativas exitosas, uno de ellos relacionado con la construcción de la imagen de un líder social desde la implementación de recursos sonoros;

Empezar a trabajar en el tema de la producción sonora porque permitió desarrollar una radionovela que hicieron unos estudiantes con la emisora Radio Hikari de la Fundación Hikari Yami de Bosa. Hicieron una radionovela muy interesante sobre la historia de vida de una lideresa social de Bosa, pero digamos que más allá del producto fue el proceso que los estudiantes vivieron en el acercamiento a esta historia de vida y el poder también de construir sus prejuicios, trabajar el tema del estereotipo alrededor de creer que el líder social es de estas características o que si viene de este sector x o y entonces mínimo es tal cosas, entonces poder trabajar con ellos fue muy bonito” (P. Rodríguez, comunicación personal, 27 de abril de 2022).

El segundo proceso desde este proyecto se llevó a cabo con el Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud IDIPRON, en el cual las y los estudiantes de la PRS adelantaron talleres artísticos con las juventudes que estaban vinculadas al espacio en ese momento, sin embargo, más allá de los talleres o las actividades, ella resalta el proceso y los aprendizajes que dejó la población que estuvo durante este tiempo y que recibió a los grupos de práctica en el territorio;

Pienso que para los estudiantes fue un ejercicio que los confrontó mucho porque la población con la que trabaja IDIPRON es una población difícil, pero son chicos que realmente evidencian que este mundo es tremendamente desigual y que a veces creemos que porque la persona no tiene las posibilidades económicas entonces eso los descalifica. Chicos que desde todas las expresiones artísticas urbanas les demostraron a los estudiantes de UNIMINUTO que son mucho más allá de lo que el estereotipo y el prejuicio le muestra a uno que es un chico que tiene esas condiciones de vulnerabilidad.” (P. Rodríguez, comunicación personal, 27 de abril de 2022).

En cada proyecto se realizaron prácticas comunicativas instrumentales en las que el uso de las herramientas digitales se convirtieron en el eje fundamental de los procesos, pero al mismo tiempo se fueron dando experiencias donde la comunicación propició diálogos comunitarios, espacios de reflexión en torno a las necesidades del territorio, el medio ambiente, la cultura y la vida cotidiana, así como se establecieron nuevas redes de apoyo entre los diversos actores que participaron de los proyectos sobrepasando las limitaciones del distanciamiento y la falta de conexión.

3.5 Agencia; el límite del hacer.

Es importante conocer la lectura que hacen las docentes sobre los demás actores dentro de la práctica y su papel en el desarrollo de los procesos cuando son ellas quienes lideran sus proyectos, realizan convenios, gestionan espacios y se convierten en mediadoras entre la institución, los estudiantes y las comunidades. Para empezar, el equipo docente considera que su papel en los procesos gestados en la PRS con fundamentales para el desarrollo de los proyectos con los diferentes actores, su responsabilidad, capacidad de gestión y su compromiso han permitido generar alianzas que fortalecen las iniciativas en diversos territorios; "Nosotras hacemos un trabajo muy grande en comparación con otros docentes, nosotras tenemos la responsabilidad de llevar estudiantes a lugares muy difíciles, hasta peligrosos y tratar de generar una experiencia que les guste" (A. Barrios, comunicación personal, 27 de abril de 2022).

Este esfuerzo es reconocido por algunos estudiantes que regresan a las organizaciones, se unen al voluntariado o buscan continuar su formación académica desde los espacios que propone el CED, sin embargo, no es del todo visibilizado por la universidad para generar mayor reconocimiento al equipo. Además del esfuerzo que cada docente asume y reconoce, también identifican en las y los estudiantes muchas habilidades para el trabajo comunitario, ya que consideran que buena parte de ellos se destacan en el desarrollo de sus actividades y dejan un aporte significativo en cada una de las organizaciones;

Al principio se sienten indispuestos por los desplazamientos por las largas distancias, pero una vez pasan al segundo corte se sienten más ubicados y empoderados de su rol en la organización. Obviamente tengo grupos que no dan pie con bola, pero es normal, seguramente se están formando en otras cosas y esos no son sus intereses, pero para los que se quedan generan una empatía con la comunidad que les permite conectar de otras formas y hacer vínculos que les cambia la perspectiva. (A. Barrios, comunicación personal, 27 de abril de 2022).

Para las docentes el éxito de la práctica se debe en gran parte a la disposición de los estudiantes, con los cuales se han llevado procesos positivos y no tan llamativos a lo largo del tiempo, sin embargo, se cuestionan el sentido de la PRS en función de sus estudiantes y lo que esperan de estos en relación con su experiencia en el territorio;

Pienso yo que si nosotros nos vamos a la esencia de la práctica lo que nosotros necesitamos en los chicos es interpelarlos y es que pongan los pies sobre la tierra frente a muchas cosas que a veces desde ese "lugar de privilegio" desde ese lugar

que está más allá de su nariz y que ellos puedan acercarse a esos contextos y a esas realidades siento yo que si los interpela bastante, distinto a que hagan un producto para una organización, si chévere, pero cuando ya se encuentran con estas comunidades ahí es cuando los chicos empiezan a ser conscientes de su lugar, empiezan a cuestionarse” (P. Rodríguez, comunicación personal, 27 de abril de 2022).

Entonces no solo depende del interés o la disposición del estudiante sino también de lo que cada campo pueda ofrecer y potenciar durante la práctica. Si bien estos espacios son elegidos con total libertad, es notorio que algunos de ellos buscan un lugar acorde a sus carreras o intereses personales, permitiéndoles incluso fortalecer áreas del conocimiento específicas de sus programas, por ejemplo, para algunos estudiantes de licenciaturas el trabajo con infancias es importante y la PRS se convierte en el primer lugar de contacto directo con esta población;

Cuando las y los estudiantes llegan al campo de práctica se encuentran con niños y niñas dispuestos a retarlos y a ponerles difícil el camino, tanto que algunos se cuestionan si están estudiando la carrera correcta o si se equivocaron. En algunos grupos por las características mismas de las organizaciones o la empatía con las niñas y niños empiezan a sentirse más cómodos y en confianza, lo que les permite sentirse más identificados con sus carreras o programas. (C. Martínez, comunicación personal, 27 de abril de 2022).

Esta conciencia de lo que significa la práctica y lo que implica el trabajo con comunidades es que ellas resaltan como el sentido de lo que se hace, el valor y la enseñanza que deben dejar los procesos para permitir transformaciones no solo en los lugares en los que se interviene sino también en las vidas de las y los estudiantes. En cuanto a las organizaciones, el equipo ha generado lazos fuertes con diferentes comunidades a partir de las experiencias que se generan en la PRS, sin embargo, algunas de ellas perciben a algunos líderes como personas difíciles y burocráticas que dificultan el hacer y ser en los mismos espacios, para algunas de ellas estas organizaciones dejan una gran responsabilidad tanta en el docente como en el estudiante como una carga más y no como una responsabilidad compartida;

Yo volvería a algunos campos por los participantes, no por quienes lideran porque son organizaciones muy burocráticas, lo que pasa en muchas organizaciones que quieren que nosotros vayamos y hagamos maravillas, pero por parte de ellos no hay interés en acompañar y a nosotros nos toca saltar matones para que se pueda lograr un proceso docente, con la calidad, que es, creo yo, lo que todos los profesores del Ced

queremos darle a lo que hacemos. (P. Rodríguez, comunicación personal, 27 de abril de 2022).

Esto no significa que todos los espacios sean difíciles o burocráticos al punto de no permitir el desarrollo de las prácticas, pero si se presentan en los distintos proyectos algunos casos que no cumplen con el objetivo o asumen una posición asistencialista con las comunidades, lo cual depende también en buena parte de las personas y su forma de asumir los proyectos. Si hablamos de agencia respecto al equipo docente, ellas mencionan la importancia y exigencia de la labor que desempeñan y sienten que no han sido reconocidas por la misma institución, lo que hace que cada vez sus esfuerzos sean menos o su motivación vaya bajando. Ellas siguen trabajando, pero no como una meta laboral sino como una responsabilidad adquirida con las comunidades y los estudiantes, incluso se preocupan por la continuidad de los procesos si llega una persona nueva cada semestre y no se asume con responsabilidad los retos que se presentan constantemente. Esta preocupación de las docentes responde a la misma que se presenta en el capítulo anterior, donde se evidencia una falta de apoyo por parte de la institución, poco compromiso de los estudiantes y la comodidad en la que entran las organizaciones cuando se les garantiza la asistencia de practicantes cada semestre.

En cuanto a la capacidad de hacer de las y los estudiantes, se reconoce la disposición con la que realizan sus prácticas independientes de las carreras o intereses con los que lleguen, así como se evidencia la propiedad con la que se mueven por el territorio, se relacionan con las comunidades y se involucran en los procesos de sus organizaciones una vez se va finalizando el proceso académico, pero también se pone en diálogo la necesidad de conocer los intereses de futuros profesionales, su forma de percibir el territorio y su forma de relacionarse con las comunidades sin que un equipo docente esté mediando todo el tiempo y le muestre una apuesta que la institución tampoco fortalece.

Por último, las organizaciones sociales son fundamentales en el desarrollo de la práctica, son quienes abren las puertas a la universidad para entrar a proponer y construir dinámicas que beneficien en conjunto, sin embargo, algunas de ellas abren sus puertas con una idea de lo que significa la práctica y sobre la marcha intentan modificar los acuerdos o abandonan los procesos porque asumen que debe ser una responsabilidad solo de la institución y sus estudiantes, su capacidad de agencia se reduce a conciliar espacios para cubrir las necesidades inmediatas de sus organizaciones pero no potencian el apoyo de la universidad para generar transformaciones significativas con sus participantes.

4. ENCONTRANDO LA COMUNICACIÓN - EDUCACIÓN EN LA CULTURA

Este último capítulo estará dedicado a analizar las reflexiones anteriores para identificar si hubo prácticas comunicativas emancipadoras, de resistencia o liberadoras, propias de la comunicación popular en el marco de un proceso educativo o si, por el contrario, se redujeron a prácticas donde la tecnología solo se empleó como un recurso instrumental. Para ello partiremos de la aproximación al concepto de educomunicación y comunicación popular para llegar al campo de la comunicación - educación en la cultura desde el cual se analizan las dinámicas que se han venido desarrollando en torno a la educación y su relación con la comunicación, pero que, en la actualidad, surgen en un contexto nuevo para la humanidad - como el confinamiento por emergencias sanitarias- pero no muy alejado de la realidad en los territorios colombianos donde la desigualdad, desconexión y pobreza se convierten en otro tipo de pandemia.

4.1 Más allá de la Educomunicación.

El concepto de Educomunicación es tan amplio como problemático y abarca enfoques o prácticas distintas desde las cuales relacionar la educación y la comunicación, algunas de ellas desde la cultura, las mediaciones, las tecnologías, lo ético, político y lo popular. Desde allí algunos autores la describen como un proceso dialógico, participativo, creativo y transformador mediado por códigos lingüísticos, diversos contextos y subjetividades. Para Mario Kaplún, en su obra *Una pedagogía de la comunicación*, la educomunicación es concebida como un proceso de transformación ya que implica la formación del ser humano;

En primer lugar, cuando hacemos 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». Concebimos, pues, los medios de comunicación que realizamos como instrumentos para una educación popular como alimentadores de un proceso educativo transformador. (1998, p. 11)

En la educación, desde una perspectiva educomunicativa, el comunicador o educador no está para repetir o transmitir información, él es precisamente el que debe facilitar los espacios para la construcción de conocimientos colectivos por medio del diálogo y la crítica. La educación puede tener un sentido dictatorial o liberador, pero solo depende del educador o en buena

parte de las instituciones. La perspectiva instrumentalista es sin duda la mayor brecha entre estas dos disciplinas, acompañada de diversas problemáticas por las que atraviesa la escuela, tales como; las limitaciones culturales y su poca interacción entre la diversidad de la misma, la estigmatización de los jóvenes como agentes de violencia, la exclusión de las infancias en los espacios de participación, la desestimación de los medios de comunicación como formas de aprendizaje y la poca relación de las realidades y contextos locales con las dinámicas educativas.

Las experiencias descritas en los capítulos anteriores reflejan esa mirada instrumental que no superó la educomunicación, ya que las y los estudiantes se limitaron a la creación de productos audiovisuales que reflejaran diversos temas pero que en el fondo no se podían compartir con gran parte de la población, y en los casos de llegar a los participantes, no cumplían con las expectativas de cada actor. Hubo un proceso pedagógico en el que el equipo docente brindó herramientas y además asesoría en el proceso académico, así como las comunidades ofrecieron espacios de diálogo para construir en conjunto la experiencia de práctica, sin embargo, no se pudo llegar a un ejercicio real, liberador, transformador y consciente con todos los actores.

Esto no fue posible por varias razones; en primer lugar, el equipo docente requería de tiempo y organización para poder atender a los grupos de estudiantes, pero abarcar más de 100 estudiantes, divididos en 24 grupos por 6 organizaciones sociales desde la virtualidad era casi una tarea imposible. Asumir tanta carga y responsabilidad desde la individualidad repercute en la labor docente, así como en el resultado de los procesos que adelantan las organizaciones y estudiantes. La segunda razón corresponde a la urgencia de cumplir con cifras, lograr que la mayoría de los estudiantes pudieran cursar la materia para garantizar la continuidad de sus procesos académicos desmejoró el sentido de la práctica, así como tratar de suplir los campos de práctica con la creación de cierto número de material digital convirtió el ejercicio en algo operativo instrumental. Se dejó de pensar en calidad para dar prioridad a la cantidad, generando una sobreproducción de contenidos vacíos, sin contexto o inútiles tanto para las organizaciones como para los participantes.

Por último, la tercera razón para que no se dieran procesos comunicativos transformadores y liberadores desde la educomunicación en estos espacios, correspondió a la falta de contacto directo entre los diversos actores. Los estudiantes no conocieron los territorios, las organizaciones y mucho menos a sus participantes, pese a darse los espacios de diálogo para construir en conjunto algunas estrategias pedagógicas que se pudieran reflejar en los contenidos, no fue posible debido a la poca interacción con la población. Esa falta de ver al

otro, escucharle, sentirle y reconocerle en su entorno, hizo que los contenidos realizados estuvieran completamente desconectados de la realidad.

La apuesta de la educomunicación encuentra un reto importante cuando se aborda desde la escuela y comienza a reconocer los espacios comunitarios como parte fundamental del aprendizaje y la resignificación de la educación, sin embargo, desde el ámbito educativo, la relación que se tiene con la comunicación ha sido principalmente desde un enfoque instrumental concebido en relación con lo informativo y transmisivo, en correspondencia con el modelo educativo «bancario» (Freire, 2005). Esta mirada es predominante en la actualidad y la encontramos presente en procesos de alfabetización digital, donde las dinámicas se centran en la operatividad mecánica de las tecnologías para el disfrute de los usuarios y la tecnificación de los procesos, allí cada actor cumple un rol que perpetúa un modelo instrumentalista vertical que no permite un aprendizaje interdisciplinar y continúa posicionándose como un “éxito” en los proyectos educativos institucionales que ofrecen muchas veces los gobiernos.

La PRS se constituyó desde la presencialidad bajo un modelo praxeológico que moviliza tanto a estudiantes como a comunidades, allí la apuesta es por una reflexión crítica que pueda transformar realidades y contribuir al desarrollo de la sociedad sin generar ningún tipo de asistencialismo o dependencia, sin embargo, cuando llega la pandemia y se trasladan estos proyectos a la virtualidad, se pierde por completo el sentido de la práctica y el único recurso que se emplea para llegar a los territorios es el tecnológico. Teniendo en cuenta la imposibilidad de salir de casa, el recurso tecnológico se convierte en una ayuda para mantenernos en contacto, sin embargo, su uso pasó de ser una posibilidad para crear y reflexionar a convertirse un estímulo agotador e invasivo dentro del aula y la práctica que instrumentalizó el hacer durante casi dos años.

Justo en esta coyuntura es cuando identificamos los vacíos comunicacionales en cada uno de los espacios que abarca la práctica, donde el equipo docente no tenía conocimiento del uso de diversas plataformas y su única opción fue emplearlas como medio más que como potenciador. Del mismo modo ocurrió en la práctica, donde se emplearon diversas herramientas para construir productos sin trasfondo enmascarados en la novedad de las pantallas y las animaciones. Las tecnologías son un medio y recurso verdaderamente útil para potenciar el aprendizaje y construir nuevas relaciones e interacciones con diversos actores, sin embargo, el uso masivo y desmedido como pura y física herramienta de transmisión, agota a los espectadores e instrumentaliza los procesos comunicativos,

desaprovechando un sinfín de posibilidades que pueden enriquecer un proceso pedagógico tanto en la escuela como en los entornos donde nos relacionamos fuera de ella.

Como ya he mencionado, el enfoque de educomunicación planteado se limita al uso de los recursos tecnológicos como una simple herramienta para dinamizar la clase y pese a que contempla el video, la radio, la escritura, la construcción de narrativas y hasta la exploración de las artes para fortalecer todo tipo de disciplinas, aún no permite construir una experiencia articulada en los espacios. En este punto, la educomunicación puede articularse en dos espacios que pueden ubicarse dentro y fuera de la escuela, uno que hace referencia a la comunicación popular y la otra a la comunicación digital interactiva. Estos dos enfoques, además de poder relacionarse, potencian el aprendizaje involucrando a más actores dentro de la diversidad de entornos en los que convergen las interacciones comunicativas. Desde la comunicación popular la educación se ve inmersa en los procesos de aprendizaje que surgen de las relaciones humanas que se dan desde diferentes medios, ya sea el cine, la tv, la radio, la prensa o la palabra y, definitivamente, empieza a marcar un nuevo camino en la construcción del campo de la comunicación.

4.2 Comunicación Popular:

En Latinoamérica el concepto de comunicación popular surge un poco antes de los años 70 producto de la concepción que se tenía del pueblo como “los sin voz”, los cuales requerían liberarse de toda opresión: bajo esta mirada autores como Freire propusieron una educación liberadora a través de la educación popular, es decir, una perspectiva político - pedagógica, que puede ser entendida como una pedagogía para las clases subalternas. Desde el movimiento social, esta perspectiva se acerca teóricamente a Gramsci, para quien lo educativo atraviesa la sociedad, no solo desde la escuela sino desde la perspectiva de la hegemonía, haciendo alusión a las tensiones que se dan en la sociedad desde distintas posiciones de poder. Sin embargo, para los años 80 se dio un giro culturalista que involucró nuevas posturas desde diferentes autores, donde la discusión de la comunicación popular no se queda solo en los sectores populares que resisten a una elite, sino que involucra las mediaciones culturales y sociales donde se da la comunicación, frente a esto Jesús Martín Barbero menciona lo siguiente;

[...] hablar de comunicación popular es hablar de comunicación en dos sentidos: de las clases populares entre sí (y cuando digo clases estoy entendiendo los grupos, las comunidades, incluso los individuos que viven una determinada situación de clase)

pero estoy hablando también de la comunicación de las clases populares con la otra clase. Con aquella otra contra la cual se definen como subalternas, como dominadas. (Martín Barbero, 1983, p.5)

De esta manera, la comunicación popular no se sitúa exclusivamente en relación con un medio sino en relación con las problemáticas y necesidades de cada contexto. Si bien la comunicación popular tiene varias vertientes y se puede ampliar el discurso pasando por lo alternativo, lo comunitario, lo ciudadano y hasta las tecnologías, el interés de esta investigación está más orientado a la articulación de dos ámbitos: el primero, desde las experiencias particulares de trabajo en comunidades donde el problema no es necesariamente la comunicación al interior de estas, sino las problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales. El segundo, se da desde la reflexión sobre la transnacionalización de la comunicación, donde se lucha contra la homogeneización política y cultural. (Martín Barbero 1983).

Teniendo en cuenta la diversidad de discusiones en torno a la comunicación popular que pasan por la dominación de las clases populares hasta las mediaciones culturales y su relación con lo alternativo, comunitario y ciudadano, surge una apuesta por involucrar otras formas de comunicación propia que no han sido del todo desarrolladas. Estas nuevas concepciones surgen de las propuestas comunicativas de los movimientos sociales y las formas de acción colectiva que han permitido sobrepasar el cerco mediático. Allí empezamos a ubicar a las organizaciones sociales que se han venido vinculando a la práctica a través de los años, estas se han encargado de poner sobre la mesa las discusiones entorno a sus procesos de resistencia, luchas y apuestas ético-políticas en el territorio, involucrando tanto a estudiantes de UNIMINUTO como a docentes que acompañan los procesos.

Durante la pandemia vimos como cada organización asumió los retos desde sus posibilidades, algunas bajo el liderazgo de una sola persona y otras en las que las dinámicas dependieron de la intervención de varios. Estos retos se asumieron bajo la presión de un momento coyuntural a nivel económico, laboral, emocional y hasta físico que debilitaron los procesos comunitarios que cada espacio venía adelantando, haciendo que el contacto con su población se redujera a llamadas o mensajes de WhatsApp. En la presencialidad estas organizaciones llegaban a atender a más de 60 participantes entre niños, niñas y adolescentes en un solo día, contaban con espacios que podían albergar a buena parte de la población para brindar alimentos y todo tipo de actividades recreativas, pedagógicas y hasta formativas en distintos temas, pero con la pandemia todo esto cambió y sus dinámicas tuvieron que transformarse.

Como parte del proceso de resistencia que lidera cada organización, se pensó en la construcción de material pedagógico lúdico que pudiera dar cuenta de sus iniciativas orientadas a diversos participantes, desde entonces las y los estudiantes empezaron una labor en conjunto para construir estos materiales y tratar de reflejar en ellos la esencia de cada organización. Durante este proceso gran parte de los grupos no lograron dar cuenta de las necesidades de cada espacio y tampoco reflejaron en su material el mensaje que se buscaba, sino que resultaron creando contenidos que pese a hablar de una localidad como Suba, no recogían la diversidad que representa cada uno de los espacios que lideran las organizaciones.

Pese a emplear medios como la radio, la tv y hasta la creación de contenidos escritos con el nombre de organizaciones sociales y bajo iniciativas de resistencia popular, no todos llegaron a convertirse en experiencias de comunicación popular desde un punto liberador y transformador, esto debido a dos aspectos importantes; el primero relacionado con el manejo instrumental de estos medios y su necesidad de construir contenidos principalmente dinámicos y entretenidos, pero con poco trasfondo. Hubo cartillas, videoclips, podcast y hasta video juegos que intentaron incluir temas relacionados al cuidado del medio ambiente o el manejo de las emociones pero que resultaron convirtiéndose en recursos muy bonitos, pero poco trascendentes para la población. Uno de ellos fue una cartilla llamada “Me cuido, me cuidas” la cual se enfocaba en mostrar las prácticas de cuidado del cuerpo desde la alimentación, el aseo personal y la diversión, a través de textos cortos e imágenes ilustrativas de cada tema, sin embargo, no se tuvo en cuenta que el público al que iba dirigido no estaba representado por ese contexto que las estudiantes asumieron en el desarrollo de la revista.

Buena parte de los participantes no contaba con el tipo de alimentos que recomendaba la cartilla, como frutas algún tipo de carne, incluso, algunos de ellos solo tenían un alimento al día mientras las estudiantes les recomendaban en el material comer hasta 5 veces para evitar complicaciones de salud. Otro aspecto que influyó en el poco uso de los contenidos realizados, estuvo relacionado con la poca asesoría y acompañamiento para comprender los temas y poder reflejarlos en los contenidos, si bien los estudiantes contaban con excelentes recursos y sabían cómo aprovechar diferentes herramientas digitales para que los contenidos fueran entretenidos, no sabían cómo relacionar los temas o darles un sentido más relevante para que dejaran una reflexión o al menos una duda en los participantes que pudieran acceder a él.

Varias de las profesoras del CED vienen haciendo comunicación popular desde hace años en la presencialidad y no lo saben, ellas realizaban encuentros de palabra con mujeres

víctimas del conflicto, organizaban encuentros con comunidades indígenas del territorio para compartir saberes y defender el territorio, llevaban a sus estudiantes a realizar actividades pedagógicas con niñas y niños a través del arte y la cultura barrial, etc., realizaron un sinnúmero de actividades en el marco de lo popular que jamás pensaron que se encontraba en el campo de la comunicación. Para ellas la comunicación es solo aquella donde los medios y los recursos tecnológicos están presentes y todo lo demás es solo un valor agregado. Cuando llegó la virtualidad no supieron como seguir realizando estos encuentros sin el contacto físico, cómo llegarle a la comunidad de otras formas y escucharlos desde sus sentires, su única opción fue emplear la tecnología como recurso de comunicación, pero sin comprender las posibilidades que esta podía ofrecerles.

Entonces, se puede decir que hubo procesos pedagógicos desde la comunicación popular pese a que el equipo no lo consideraba de esta manera, los círculos de palabra, los espacios de juego y la exploración de medios como la radio, la televisión y la construcción de narrativas desde la imagen, se convirtieron en esos espacios donde lo popular estuvo presente. Sin embargo, faltó acompañamiento en el desarrollo de las actividades para que algunas de estas experiencias potenciaran el uso de diversas herramientas, así como fue evidente la falta de apoyo de la institución para fortalecer los saberes del equipo en estrategias pedagógicas innovadoras.

De esta manera, las prácticas comunicativas a las que se quiere llegar desde este proyecto de investigación parten de un enfoque cultural (ancestral, popular, cotidiano) que se relaciona con los medios y las tecnologías pero que también debe seguir ampliándose y pensando en diversos sectores que siguen siendo excluidos y buscan una reivindicación, tales como migrantes, comunidades de género, artistas, etc. Ahora bien, este recorrido por la comunicación popular y la educomunicación aun no reúnen este enfoque, así que se hace necesario ampliar el campo desde los estudios en Comunicación – Educación en la Cultura.

4.3 Comunicación- Educación en la Cultura; el primer escalón de la propuesta educativa.

La comunicación es un campo en construcción desde el cual tomamos varias discusiones para llegar a un punto más cercano a las realidades contemporáneas; si bien, muchas de estas apuestas aún son parte del discurso y aportan significativamente en diversos escenarios y en distintos momentos de la historia, es importante reconocer que en la

actualidad la escuela no representa ese único lugar de valor para el aprendizaje, pues este no está desligado de las comunidades y esos otros escenarios de intercambio de sentidos como el barrio, las calles, el trabajo, la casa y los ambientes naturales.

Pensar en las distintas formas de comunicación y educación que van mucho más allá del uso de los medios de comunicación como instrumentos que se emplean en la escuela, permite generar nuevos sentidos que involucren escenarios donde se reconozcan las comunidades y sus formas de habitar el territorio. Es entonces cuando surge la apuesta de La Comunicación - Educación en la Cultura como la reconfiguración del campo, donde la educación y la comunicación popular marcan las primeras discusiones sobre lo cultural y su coherencia con estrategias pedagógicas que rompan con los modelos tradicionales de educación para articular mucho mejor la comunicación, la educación y la sociedad. Esta reconstrucción del campo desde el ámbito cultural implica retomar los estudios culturales, estudios culturales, las epistemologías del sur y la modernización de las ciencias sociales, todos interesados en las culturas populares y mediáticas. Aura Isabel Mora y Germán Muñoz González amplían esta propuesta y la definen de la siguiente manera;

La denominación Comunicación-Educación en la Cultura hace referencia, entonces, a un territorio de múltiples escalas y dimensiones en el que conviven e interactúan conflictivamente saberes, prácticas y formas de construir socialidad, juegos de sentido colectivo, proyectos e intencionalidades que buscan generar modelos de vida humana buena y digna. (2016, p.13.)

El campo de la C-E-C se divide en cinco subcampos temáticos⁵ que reúnen los aspectos más importantes de esta nueva apuesta y desde los cuales haremos una lectura de las experiencias que reúne este proyecto en los capítulos anteriores. Estos subcampos además de mostrar los ejes desde los cuales la comunicación se concibe en relación con la educación y a cultura, pone en diálogo algunos de los procesos que se mencionaron en capítulos anteriores y que se acomodan perfectamente a las prácticas comunicativas emancipadoras y transformadoras que buscamos develar en la investigación, así como también se hace referencia a las categorías anteriormente mencionadas (institucionalidad, comunicación, construcción del otro, prácticas comunicativas y agencia).

⁵ Comunicación-educación en la cultura para América Latina: desafíos y nuevas comprensiones /Germán Muñoz González... (y otros 4). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2016. Capítulo 1 ¿Qué Entendemos Hoy Por Comunicación-Educación En La Cultura En América Latina? Propuesta De Reconfiguración Del Campo Desde La Vida Cultural.

Para empezar, está el subcampo de **lo cultural**, el cual toma relevancia desde la vida cotidiana y toda la producción de sentidos que surgen en los pueblos originarios, las comunidades y la gente del común. Deja entonces de ser un conjunto de normas y costumbres ligadas a tradiciones o al territorio para referirse a la vida cotidiana, a las prácticas ancestrales y a los modos de hacer del hombre común para resistir y enfrentar las relaciones de poder presentes en la sociedad. Allí podemos hacer referencia a los espacios de diálogo liderados por organizaciones sociales de Suba donde se puso en contexto a la comunidad Muisca, sus costumbres, saberes y tradiciones en torno a temas ambientales y de recuperación del territorio. Esto se hizo a partir de la creación de diversos contenidos que reflejaran la historia del territorio, sus comunidades y la importancia de rescatar saberes que se han ido perdiendo con el paso de los años y el crecimiento de la localidad, así como también se realizaron sesiones con líderes del Cabildo Indígena Muisca de Suba para compartir datos históricos, historias de vida y saberes que sirvieron como insumo para la contextualización de estos materiales.

Estas experiencias están presentes en los relatos de los grupos que participaron en el proyecto Métales la Ficha a Suba y que se describen en el segundo capítulo y tienen un plus no solo por involucrar a comunidades indígenas sino por la trascendencia y relevancia de leer el territorio en función de su historia y sus ancestros, aspecto no tenido en cuenta en otros escenarios académicos. Por ejemplo, para estudiantes de ingeniería industrial y civil era interesante conocer las formas de organización en el territorio conforme a la naturaleza y los distintos recursos naturales, así como sus construcciones y creaciones pensadas en el bienestar de toda una comunidad.

El segundo subcampo es **La vida diversa**: donde se construye lo colectivo a través de la diferencia, pero no aquella que segrega, minimiza, o revictimiza sino desde dónde los sujetos se reconocen, identifican y al mismo tiempo hacen lo mismo con el otro, aun sabiendo las condiciones de desigualdad en escenarios de poder que no podemos controlar. En este punto resalta la experiencia de los proyectos que trabajaron con infancias y familias migrantes, ya que estos escenarios dedicaron los espacios al diálogo y reconocimiento de las luchas personales dentro de una sociedad compleja, desigual e indiferente. Como mencionó la profesora Patricia Izquierdo en su experiencia, estos espacios le permitieron volver a sentir y a compartir con otros los propios miedos y angustias para liberar tensiones. Para las y los estudiantes que apoyaron estos encuentros significó una experiencia diferente, no muy relacionada al hacer y producir sino más bien orientada al escuchar para empatizar y reconocer las realidades ajenas, esas que no sobresalen en sus mundos y que hacen cuestionar sus propios privilegios. Desde estos espacios se hizo una construcción colectiva

de las infancias y su papel dentro de la sociedad, ya que varios estudiantes comprendieron el potencial que tienen las niñas y niños para reconocer sus realidades, trabajar en equipo y pensar en un país mejor.

El tercero son **los saberes del mundo de la vida**, allí se les da prioridad a los conocimientos producto de la experiencia y las prácticas de los saberes populares, ancestrales y tradicionales, sin negar o desconocer el conocimiento científico. Estos saberes son el eje fundamental de la propuesta del campo C-E-C porque reconoce otras formas de vida posible donde se generan prácticas comunicativas desde el Buen Vivir. Particularmente en el proyecto de Métales la Ficha a Suba, se cuenta con organizaciones que le apuestan al reconocimiento de prácticas desde el Buen Vivir, sobre todo aquellas que reconocen el trabajo de las mujeres adultas mayores, sabedoras y madres comunitarias, las cuales trabajan por el territorio, sus comunidades, familias y amigos a través del tejido, la danza y los círculos de palabra. Durante la pandemia estos espacios se redujeron, pero aun así se recrearon espacios virtuales que involucraran a mujeres de otros territorios, de otras localidades y que permitieran ampliar las redes a través de la juntanza. El éxito de estos encuentros se debe al compromiso de los actores, sobre todo de las mujeres que atendieron estos espacios como lugares seguros y además necesarios para desahogarse y permitirle a otras mujeres compartir sus conocimientos, prácticas de cuidado y saberes que vienen de generación en generación como nos compartió la profesora Andrea Barrios desde experiencia con los costureros de la memoria y la interacción con nuevos espacios que se fueron dando en la virtualidad. Otro de los proyectos que también compartió estos espacios es el de Pedagogías para el Encuentro, donde mujeres víctimas del conflicto armado y la violencia sistemática del país se apropiaron de un espacio que inicialmente fue presencial para convertirlo en un encuentro virtual con mujeres y familias de otros lugares, llegando a departamentos donde seguramente en la presencialidad no habrían podido llegar, tal y como se menciona en el tercer capítulo que reúne la experiencia docente.

El cuarto subcampo es el de las **formas de compartir los saberes**: Allí la comunicación no se entiende solo como las múltiples formas de expresarnos o transmitir información al otro, sino que también hace referencia a la posibilidad de hacer contacto, de estar juntos y conovernos con aquellos con quienes interactuamos. Es hacer parte de lo colectivo como si fuera de sí mismo, donde me encuentro a través del otro y descubrir otras formas de sentir y pensar en la vida cotidiana. Si bien la virtualidad nos ofreció un montón de herramientas que permitían conectarnos y establecer contacto con otros desde cualquier parte del mundo, si hubo limitantes como el acceso a las tecnologías, una brecha en el uso de las plataformas y una dificultad latente en el manejo de los tiempos y los espacios, sin embargo, prosperaron

algunos encuentros donde se priorizó la palabra y la escucha sobre los contenidos o su nivel de entretenimiento. Estos espacios son en principio aquellos donde la precariedad, desigualdad y abandono por parte de otras instituciones están más marcados, por ejemplo, las organizaciones donde se atendía población migrante, vulnerable económicamente o en riesgo psicosocial como las que atendió el proyecto de Juguemos con la Palabra en el Barrio Santafé y el proyecto de Construyamos Mundos con la Niñez con infancias vinculadas a procesos con el ICBF. En estos espacios hubo una interacción donde se compartieron además de saberes, muchas experiencias de vida que enmarcan las luchas personales y sociales que terminan por generar reflexiones profundas en las sesiones y en los demás encuentros.

Por último, está el subcampo del **Buen Vivir con los otros**: donde se debe hacer más humana la experiencia de vida no solo con los seres humanos sino con los seres vivos que habitan el mundo. Reconocer los saberes de las comunidades, de sus líderes y mayores para recuperar los saberes y ponerlos en diálogo colectivo, así como construir conjuntamente nuevas posibilidades de convivir y recuperar la vida en todas sus formas dentro del territorio. En este subcampo resaltan particularmente los proyectos con intervención ambiental, allí el trabajo de la tierra, el reconocimiento de la agricultura, el cuidado de los humedales, la fauna y la flora se convirtieron en el mejor escenario para comprender la importancia de vivir con los otros, esos otros que habitan nuestro territorio pero que no tienen voz. En la virtualidad fue imposible hacer un recorrido por estos lugares y comprender la magnitud de lo que implica el cuidado de la tierra y su trabajo, sin embargo, los trabajos en los que se pidió un hacer investigativo sobre las zonas verdes en la localidad, las entrevistas y las cartografías sobre el territorio, permitieron ampliar un poco más la visión que se tenía sobre estos lugares y generar nuevos intereses sobre lo que aún tiene Bogotá en cuanto a lugares verdes. Otro aspecto relevante en el que trabajaron varias organizaciones fue en el de la pedagogía del compartir para construir conocimiento en conjunto, desde allí se trabajó en la construcción de manuales sobre huertas comunitarias, cómo cultivar los propios alimentos desde casa y la idea de un emprendimiento que pudiera alimentar o sostener económicamente a una familia, experiencias que resaltaron en el segundo capítulo donde se enuncian los procesos más significativos.

Para ello participaron las organizaciones y sus participantes aportando sus saberes para construir estos materiales, pero al mismo tiempo las y los estudiantes hicieron un ejercicio de consultar en casa con sus familias para nutrir estos saberes que deben recuperarse. Este ejercicio no solo permitió acercar a las organizaciones con sus participantes, sino que generó nuevos espacios de diálogo en las familias para compartir saberes que se han perdido con

los años, ya sea por la medicina científica farmacéutica o por la poca creencia en los saberes de antaño.

4.4 La aguja en el pajar.

Teniendo en cuenta este enfoque como base para analizar los procesos comunicativos que se dieron en la PRS, podemos decir que, si hubo algunas prácticas comunicativas con rasgos de la comunicación popular durante la pandemia, específicamente en el proyecto Métales la Ficha a Suba, donde categorías como institucionalidad, agencia y construcción del otro determinan el éxito de los procesos comunicativos y los diferencian de aquellos instrumentales, algo así como nuestra aguja en el pajar. Anteriormente enunciamos algunas reflexiones desde los subcampos de la C-E-C que nos muestran que, si hay prácticas que se enmarcan desde este enfoque y que se relacionan con apuestas desde lo popular, cultural y ancestral, sin embargo, para encontrar esta aguja es necesario revisar varias de las experiencias a la luz de las reflexiones que suscitaron los capítulos anteriores y que nos muestran por qué se dieron tan pocas experiencias de prácticas comunicativas con rasgos de lo popular durante la pandemia.

Por ejemplo ¿Qué pasó cuando nos vimos obligados a limitar el contacto y a emplear las pantallas como único recurso para relacionarnos con el otro?, ¿Qué papel cumplió cada uno de los actores presentes en el desarrollo de los procesos y cómo se terminaron construyendo los productos en medio de tanta desconexión? Analizar estos interrogantes desde el campo de la C-E-C es reconocer que esta apuesta no deja de lado la implementación de los medios en diversos escenarios, sobre todo en aquellos educativos, sin embargo, no los convierte en un fin principal o no los reduce al solo acceso a las tecnologías, sino que los pone en un lugar desde el cual se pueda apropiarse críticamente los procesos de transmisión y producción de conocimiento.

Cuando el eje central del campo c-e-c es lo cultural, tenemos que articular la cibercultura a las prácticas cotidianas de las comunidades en sus escenarios, en sus espacios de actuación cotidiana, en las apropiaciones que producen de formas de comunicación mediadas tecnológicamente para transformar su entorno social y cultural. (Muñoz,2016, p.38.)

Ahora bien, esta articulación no se dio del todo y en la gran mayoría de los casos no hubo una transformación significativa de los procesos, así como cada actor influyó en el resultado de los productos y en el desarrollo de las experiencias, empezando por las instituciones como la universidad y cada una de las organizaciones sociales que cumplen un papel fundamental en los procesos y que determinaron varias de las prácticas comunicativas que resultaron en dos años de trabajo conjunto.

En primer lugar, la universidad tomó una posición de poder frente a lo que podía ofrecer a las organizaciones sociales durante la pandemia, limitando el contacto con las comunidades y asumiendo que gran parte de ellas estaban preparadas o por lo menos contaban con los recursos físicos y humanos para continuar un proceso desde la virtualidad. Como institución, la universidad pensó en su bienestar, sobre todo económico, tomando decisiones que afectaron los procesos en distintos niveles, por ejemplo; la reducción de personal o de horas laborales implicó una mayor carga laboral para quienes se quedaron, los procesos comunitarios pasaron a un segundo plano y los contactos, lazos, vínculos y proyectos se fueron cayendo, hubo una constante necesidad de atención con estudiantes que generó mayor asistencialismo y hubo una completa desarticulación tanto en los procesos como en la toma de decisiones en cada una de las áreas.

El equipo asumió la figura de institución como representantes de UNIMINUTO desde el proyecto que cada uno venía acompañando, desde ese punto hubo total libertad en el manejo de las estrategias empleadas para asumir los retos de la virtualidad y construir un proyecto pedagógico en la pandemia. Si bien, esa libertad permitió acompañar los proyectos desde las necesidades de cada organización y pensar las clases desde los saberes personales o la innovación tecnológica del momento, no fue del todo positivo asumir toda la carga cuando no todo el equipo contaba con las mismas condiciones o herramientas para el ejercicio. Las condiciones de vida de cada docente tales como hijos, estudios en curso, complicaciones de salud, limitaciones en el uso de plataformas digitales, desconocimiento de estrategias pedagógicas virtuales, entre otras, se convirtieron en una realidad que terminó por beneficiar o afectar a los proyectos y de paso por crear espacios de práctica completamente diferentes pese a tener establecida una apuesta pedagógica en el CED.

Cada docente pone un sello en su proyecto y aporta de distintas maneras desde sus saberes profesionales y personales, sin embargo, la carga de mantener los campos de práctica, apropiar los temas en clase, garantizar la asistencia de las y los estudiantes, resolver las necesidades de las organizaciones y de estudiantes, pensar en generar producción académica, realizar actividades administrativas, buscar nuevas organizaciones y demostrar

que se realiza todo lo anterior, se convirtió en una carga tan grande que la imagen que se empezó a mostrar de la institución dependió de cómo asumió la carga cada docente.

Otra de las formas en las que la institucionalidad influyó en las prácticas pedagógicas fue su afán por resolver las necesidades de las y los estudiantes a partir del uso de las comunidades u organizaciones como escenarios donde se podía hacer algo, poco o mucho, pero con el propósito de brindar alternativa a la demanda de cada estudiante. Este nivel de apropiación depende en cierta medida de cada docente, quienes siempre tratan de garantizar que las organizaciones y sus participantes hagan parte activa del proceso y sientan que su participación en los procesos no sea solo como espectadores, sin embargo, la virtualidad, la carga laboral y la exigencia de las y los estudiantes por cumplir con los requisitos de la materia para poder graduarse o continuar con sus estudios, llevaron a que la gran mayoría de experiencias se basaran en la creación de contenidos descontextualizados, lejos de ser construcciones conjuntas y cercanas a las realidades del territorio y sus comunidades.

En cuanto a la institucionalidad desde las organizaciones comunitarias, varias de ellas asumieron la intervención de UNIMINUTO como un apoyo a sus labores y no como una posibilidad de crecimiento, abriendo sus puertas para que grupos de estudiantes resolvieran sus necesidades inmediatas como acompañamiento a tareas y creación de guías para niñas y niños. Estas dinámicas no permitieron generar capacidad instalada en los espacios, haciendo que el papel de las y los estudiantes se limitara a un ejercicio asistencialista que generaba más daño al terminar el semestre.

Algo particular que pasa con algunas de las organizaciones sociales que hacen parte de la PRS es que están funcionando por el trabajo de una sola persona, la cual asume una responsabilidad de largo aliento y termina por acomodarla a sus tiempos, posibilidades e intereses. Por lo tanto, llegar allí con estudiantes implica varios desafíos como garantizar el acompañamiento de los procesos, atender población y asumir la forma de ver la vida desde cada espacio para aprender a interactuar con ella. Esto generó varios choques entre la institución y los espacios comunitarios por la necesidad de control de la academia en cuanto a la sistematización o verificación de los procesos, imponiendo formatos, planes de trabajo o documentos que para las comunidades no son fáciles de diligenciar o resultan irrelevantes en el proceso.

La apuesta de una filosofía educativa praxeológica que enmarca los procesos en el CED y que pone al sujeto como un ser consciente sobre su acción en el mundo, capaz de interpelar política y éticamente en búsqueda de la transformación de sus realidades, es sin duda la bandera de los proyectos que asume cada docente en el centro, sin embargo, esta apuesta

no contempla sobre quién recae la mayor parte de la responsabilidad a la hora de poner en marcha de estas iniciativas, el cómo se llega a construir estos escenarios para que se dé según lo proyectado, así como tampoco contempla la necesidad de un acompañamiento constante que permita poner en diálogo con los pares sobre lo que surge en el ejercicio. La institución tiene una excelente propuesta, las organizaciones ofrecen muchos espacios desde los cuales se puede construir en conjunto y las comunidades requieren de nuevos escenarios donde se dignifique sus saberes, costumbres y tradiciones, pero la desarticulación en cada uno de ellos, la necesidad de atender los problemas inmediatos como la pandemia y las cifras, la carga en pocas personas y la poca comunicación entre los mismos, hacen que las apuestas se vean bien solo en el papel y poco en la realidad.

Los espacios en los que se dieron prácticas comunicativas con rasgos desde lo popular presentaron varias características, en un principio relacionadas con el compromiso de los actores respecto a el manejo de los procesos, el acompañamiento, la constancia en las sesiones, el liderazgo del docente a cargo y la fluida comunicación entre los mismos, así como el orden dentro de las organizaciones comunitarias, la adecuada definición de roles y responsabilidades para el desarrollo de los procesos.

Otra de las reflexiones importantes que surge en el desarrollo de los capítulos, corresponde a las prácticas comunicativas instrumentales presentes en los procesos de la PRS. De las experiencias narradas tanto por estudiantes como por docentes e interlocutores, resaltan en su mayoría aquellas prácticas comunicativas que no superaron el uso de las tecnologías y se quedaron en actividades operativas y además desconectadas de la realidad de los territorios, como la cartilla de salud en casa realizada en ART Bezaleel, las loterías sobre el cuidado del medio ambiente que fueron hechas para imprimir y las organizaciones no tenían recursos para hacerlo, entre otras. La gran mayoría de grupos de estudiantes se enfocaron en la creación de contenidos digitales sobre diversos temas, algunos orientados a la salud, al cuidado del cuerpo y la sana alimentación, así como les apostaron a recursos sonoros que trataran temas relacionados a la resolución de conflictos y la salud mental. Estos temas son importantes y tener material sobre el mismo se convierte en un recurso útil para emplear en distintos escenarios, sin embargo, hablar sobre cualquier tema requiere de un ejercicio de investigación consciente que sobrepase las primeras búsquedas en internet y se concentren en la realidad de las comunidades, de los territorios. Este ejercicio fue propuesto en clase como orientación para las y los estudiantes, pero la rigurosidad con la que se abordan los temas no solo involucra al equipo docente sino también a las comunidades, a las organizaciones e interlocutores que asumen los proyectos.

Buena parte de los contenidos que se crearon estaban completamente descontextualizados, caían en supuestos e imaginarios sobre la población y no reflejaban el mensaje que pedía cada organización, por ejemplo; un grupo de estudiantes debía realizar una cartilla donde se hablara sobre la importancia de diferentes alimentos y al finalizar se recogiera una lista de recetas para hacer en casa. Allí se cometieron varios errores significativos en el proceso;

1. No se pensó el material para un tipo de población específica con realidades socioculturales diversas y además una economía familiar difícil, al punto de llegar a recomendar la ingesta de alimentos extremadamente costosos o que no estaban al alcance de las familias. 2. Se asumió que el público al que estaba dirigido tenía una familia tradicional (Mamá, papá y hermanos) cuando muchos de ellos estaban conformados por abuelos, tíos o cuidadores externos a esa familia, incluso niños y niñas que asumen el cuidado y la alimentación de sus hermanos. 3. No se tuvo en cuenta la diversidad cultural, la gastronomía tan amplia del país que se reúne en un solo barrio popular de Bogotá y que trae a la mesa de las familias no solo un gusto por los alimentos sino un recuerdo del lugar de procedencia, tradiciones familiares y afectos.

Este tipo de experiencias no se acercan a las prácticas comunicativas desde lo popular, porque no están construidas en conjunto con las comunidades, no se acercan a las realidades con las cuales se identifiquen aquellas y tampoco generaron experiencias o encuentros que resaltaran el propósito de la PRS, sin embargo, volviendo a la aguja en el pajar, hubo algunas experiencias que emplearon recursos digitales pero no como el propósito de su ejercicio sino como apoyo a la labor que planeaban en sus campos de práctica. Un ejemplo de ello fue el ciclo de talleres artísticos que realizó un grupo de estudiantes con la Casa de la Cultura Ciudad Hunza, donde a partir de sesiones sincrónicas emplearon la música, las manualidades y la danza para integrar a las niñas y los niños en las actividades semanales. Allí la exploración de los sentidos desde la combinación de los recursos tecnológicos y los recursos físicos con las manualidades, fueron clave para mantener el interés y promover la participación de las infancias.

Los espacios que no estaban dedicados al juego y al arte con infancias estuvieron enfocados en charlas sobre el territorio con las comunidades indígenas o círculos de palabra con mujeres, como el costurero de la Memoria donde además de compartir las experiencias de vida, se pone en contraste las tradiciones familiares de diversos departamentos del país, incluso de mujeres extranjeras que llegaron a Colombia durante la pandemia. De allí el éxito se debe a la posibilidad del encuentro de la palabra que permite reconocer al otro desde sus propias realidades, luchas y desafíos, dejando en los participantes y estudiantes valiosas reflexiones sobre la empatía, la desigualdad y la resistencia social.

Reflexiones finales

Comunicar o hacer comunicación en medio de la desconexión.

Teniendo en cuenta que todo este recorrido nos mostró algunos de los errores más recurrentes en el desarrollo de las prácticas comunicativas y por las cuales no se lograron experiencias emancipadoras desde la PRS, se hace importante plantear algunas apuestas desde donde se puede empezar a trabajar la comunicación popular o a explorar el campo de la C-E-C en el escenario de la práctica, así como en aquellos espacios donde la virtualidad, la desconexión y la distancia física no nos permiten movilizarnos personalmente, con el propósito de fortalecer los procesos, brindar alternativas y dignificar la labor de cada actor involucrado en los espacios de práctica.

El modelo que emplea la PRS plantea una experiencia en todos los sentidos, desde el territorio y para el territorio; sin embargo, en los escenarios donde la interacción física es limitada, las distancias debilitan los vínculos y las desigualdades acentúan las brechas entre los diversos actores involucrados en los procesos, es cuando se empieza a desdibujar la apuesta inicial de cada proyecto educativo. Pese a que la PRS se piensa la educación desde el territorio y pone en contraste los diálogos académicos con los contextos sociales del país para generar mayores reflexiones y formar sujetos capaces de reconocerse dentro de las realidades que le rodean, termina por replicar prácticas hegemónicas de poder en función del mercado al depender de la institucionalidad.

Esta institucionalidad, sobre todo en la pandemia, pasó por alto varios aspectos que son fundamentales para convertir el ejercicio pedagógico en una experiencia significativa y emancipadora que termine por transformar las vidas de las y los estudiantes. En estos espacios, ya sean virtuales o de poco encuentro presencial, no resultan experiencias transformadoras y emancipadoras, cuesta trabajo sacar adelante un proceso sin recurrir a prácticas comunicativas instrumentales y se reduce el bienestar colectivo tanto en estudiantes como en la comunidad, al priorizar la cantidad sobre la calidad.

Para que en este tipo de escenarios se generen mejores más significativas experiencias, es necesario considerar varios aspectos:

- Es indispensable resignificar la relación sujeto-objeto que hay entre estudiantes y las comunidades cuando se encuentran mediadas por la tecnología o separadas por las distancias físicas, ya que el resultado de algunos procesos solo muestra a una comunidad

pasiva, poco participativa y a estudiantes que representan estereotipos o imaginarios en productos, materiales y contenidos, sin acercarse a la realidad de las comunidades de una forma más consciente. Para que se dé una experiencia de práctica transformadora las comunidades no serán vistas como objetos de estudio ni como recurso para la producción de contenidos que resulten en beneficio de quienes lo realizan, por el contrario, se debe reconocer a las comunidades como sujetos que no solo habitan el territorio que se explora, del cual se aprende en colectividad, se construye conocimiento no ligado a la academia y se realiza un intercambio entre iguales; las comunidades no solo aprenden sino que saben y tienen mucho por enseñar sobre distintos temas que fortalecen los vínculos y los territorios.

Claro está que depende de diversos factores, en principio de los intereses de cada actor porque el docente puede estar dispuesto a liderar un proceso desde una apuesta transformadora para los espacios y las organizaciones pueden solo querer “mano de obra” para realizar sus labores diarias, entonces, el ejercicio deberá ser articulado incluyendo una apuesta docente en colaboración con estudiantes y construida con las organizaciones para involucrar a las comunidades, de lo contrario no habrá diferencia.

- Un segundo aspecto, desde una pedagogía decolonial propone reconocer las relaciones de poder que emergen en los escenarios de interacción como la PRS, para empezar un ejercicio de oposición a la condición de dominación y opresión a la que se enfrentan las comunidades, de manera que la experiencia se construya no desde los imaginarios con los que llegan los estudiantes sino desde las luchas sociales y realidades que vivencian las comunidades. Para Catherine Walsh (2013) “Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización” (p. 29). Estas pedagogías decoloniales nos muestran otra forma de tejer vínculos fuera de las prácticas del saber existentes en los contextos subordinados y donde los saberes de los pueblos, los movimientos sociales y las vivencias de la gente se conviertan en el punto de partida para construir una experiencia entre los diversos actores de la PRS. Cabe aclarar que esta perspectiva no solo debe involucrar a la academia y todo su discurso teórico, sino que dentro de las mismas comunidades también hay tensiones y una lucha constante por ser consecuente en un contexto donde el capitalismo, consumismo y extractivismo permea los espacios. Desde allí la pedagogía decolonial se convierte en una lucha constante pero que se potencia con la interacción dentro y fuera de los espacios de PRS.

- Esto aplica también en los espacios mediados por las tecnologías, donde la escucha activa y la posibilidad del diálogo se convierten en la base de las interacciones entre estudiantes y comunidades, de manera que inicien los procesos desde las necesidades de los estudiantes y al mismo tiempo desde los intereses de las organizaciones sociales, sus apuestas éticas, políticas e ideales. Mientras los dispositivos nos separan y distancian de las luchas, los miedos y las preocupaciones nos unen, al mismo tiempo que las dinámicas de poder nos segregan, invisibilizan y reorganizan en el territorio, por ello es indispensable construir los vínculos en la PRS desde la resistencia y oposición a los modelos hegemónicos de dominación y desde el reconocimiento de la agencia de las comunidades.

Esto no saca del panorama a las tecnologías ni los medios, por el contrario, los llama a la acción, no desde aquella donde se emplean como simples recursos instrumentales sino desde la posibilidad de construir, donde cada herramienta se convierte en una posibilidad de contar historias, evidenciar luchas y llegar a otros para compartir saberes. Podemos emplear todos estos recursos para hacer material llamativo o lúdico, pero dependerá de la intención, de la participación de los diversos actores y de la cercanía con los contextos para crear narrativas más reales y honestas con las comunidades y sus territorios. El constante avance de la tecnología nos amplía el espectro de posibilidades de interacción y al mismo tiempo nos reta a encontrar maneras de adaptarnos y transformas las formas de involucrarlas en nuestros contextos de manera potencial.

- Otro de los aspectos que considero importante, es el de recuperar los lugares desde la memoria, pero ¿cómo hacer esto desde la virtualidad? Los lugares no son solo aquellos que podemos pisar sino también los que podemos reconocer desde el cuerpo del otro, desde sus cicatrices, su mirada, su cultura y los silencios; es decir, la memoria. Varios de los procesos que se culminaron exitosamente tienen como particularidad los círculos de palabra alrededor de las historias de vida o la recuperación de la memoria de las comunidades donde se pone en contraste las realidades de cada actor, desde estos escenarios las y los estudiantes comprendieron el sentido de la PRS, mantuvieron una comunicación más cercana con los participantes y las comunidades se sintieron representadas en cada uno de los espacios, todo ello desde la virtualidad. Uno de los ejemplos más exitosos es “Titerelandia” que empezó como un video sobre la historia de la rana sabanera en Suba, construido desde los títeres, y terminó por convertirse en un personaje aclamado por las niñas y los niños de ART Bezaleel al punto de tener que

realizar sesiones en vivo para poder interactuar más con el público y responder preguntas que no se podían hacer solo con los videos.

Todos y todas tenemos algo que contar, pero muchas veces no se dan los espacios para hacerlo, no sabemos cómo empezar y otras veces no nos dan la oportunidad, es entonces cuando la experiencia de la práctica se construye con las voces de los otros y se entreteje con el reconocimiento de los contextos que habitamos. Desde allí, no es necesario bombardear con preguntas para luego construir un relato forzado de la experiencia, por el contrario, justo en los espacios donde aparentemente hay más que decir es donde menos se quiere contar con palabras y donde se explora la memoria a través de la música, el arte, las manualidades y el juego para hablar desde el silencio. Experiencias como el trabajo con población con discapacidad cognitiva donde las palabras no funcionaban y el contacto no era posible, fue clave el uso de la música, el baile y los sonidos para entablar mejores vínculos, convirtiéndose en un nuevo lugar de encuentro que los participantes siempre esperaban y relacionaban como un lugar seguro, nuevo, interesante y además feliz.

- Por otro lado, considero importante darle el valor que merecen las experiencias transformadoras, reconocer que no todos los procesos deben terminar en un producto físico o digital ya que incluso no garantiza que sea un ejercicio transformador por el solo hecho de materializarse en una cartilla, video, juego, libro o podcast; por el contrario, varias de las experiencias que terminan por impactar las vidas de todos los actores involucrados en los procesos están construidas por ejercicios constantes, continuos y donde no queda más evidencia que la reflexión para quienes hicieron parte de las actividades. Tal vez los materiales resultantes de estas experiencias puedan servir para replicar las actividades con otras personas o incluso para contar historias en otros espacios, sin embargo, no hay más poder que aquel que viene del relato y la reflexión de quien pudo vivir esta experiencia directamente y quien ahora la cuenta como parte de su aprendizaje, como parte de su vida.
- En cuanto a la institución, es necesario comprender que las dinámicas de la PRS van al ritmo de los estudiantes o de acuerdo con las necesidades de una institución que requiere de fondos para seguir. Allí es evidente que cada semestre se reduce a tres meses de verdadero trabajo en campo y los procesos van perdiendo fuerza por el afán de cumplir con las metas de se fija la institución, en las organizaciones no hay continuidad con la mayoría de las actividades y se empieza a generar una dependencia para continuar con

los procesos, ya sea por falta de personal o porque no cuentan con las herramientas metodológicas para seguir con lo que nuestros estudiantes proponen una vez terminan su práctica. Solo en aquellos lugares donde la intervención de estudiantes estuvo ligada a la interacción con la comunidad para tejer lazos alrededor de diversos temas, es donde se deja capacidad instalada para continuar con las experiencias cuando ellos se van. Por ejemplo, algunas organizaciones aprendieron a construir dinámicas o actividades con sus participantes sin depender del acompañamiento de los estudiantes, así como empezaron a involucrar a otras personas en los procesos sin tener que contar del tiempo que ofrece la PRS.

Si bien los productos han facilitado el ejercicio de la PRS y les han permitido a las organizaciones contar con material para el desarrollo de sus actividades, ha sido más significativo aprender a hacer con las comunidades sin esperar un resultado más allá de la reflexión como principal meta. Los talleres que se realizan en los costureros de la memoria con mujeres de Suba no se fijan como meta un telón de tantos metros tejido con un mensaje, sino que dignifica los relatos de las mujeres mientras se reúnen a tejer, recoge los saberes y sentires en las charlas, las risas y los recuerdos que se comparten. Prácticamente estos escenarios se convierten en lugares de paso para el aprendizaje de nuestros estudiantes y al mismo tiempo en escenarios de resistencia donde se pone en contexto la vida de los otros para que más personas se reconozcan dentro de las dinámicas de la sociedad.

- Por último, es indispensable abrir nuevos espacios tanto físicos como simbólicos donde se vinculen nuevos intereses, actores, movimientos y organizaciones, pero desde los cuales se exploren prácticas comunicativas desde lo popular para interactuar con otras formas de ver la vida, como aquellas donde los saberes ancestrales y campesinos dignifican el trabajo de la tierra, el cuidado del medio ambiente y la importancia de las tradiciones que la accidentalidad ha disipado. Las y los estudiantes deben empezar a encontrarse con nuevos espacios donde se cuestionen el para qué de sus carreras y sus proyectos de vida, dónde empiecen a reconocer otras formas de vida y los procesos de resistencia que se tejen desde la cultura, lo popular y lo ancestral, así como se hace necesario empezar a interactuar desde escenarios no reconocidos en las dinámicas de sus vidas fuera de la PRS.

La presencia en el territorio no solo implica lo físico sino todo lo que viene a través del contacto con el otro, la mirada, los silencios y todo aquello que cuenta nuestra sola existencia, desde allí se narran historias de vida, exponemos lo que somos frente al otro

y resignificamos nuestra existencia en relación con el entorno. Algo así como menciona Benjamín Berlanga en *Narración y Emergencia de Subjetividades Emancipadoras en la Educación y el Trabajo Comunitario*, donde la exposición de sí mismo es vulnerabilidad, pero al mismo tiempo la acción que otorga potencia a la narración colectiva para reconocerse frente a los demás;

Esta condición ética del lenguaje es relevante en la práctica narrativa que queremos. En las narraciones del colectivo lo que se da no es la palabra como *logos*, como concepto, y tampoco se da una estructura lógico - formal que encadene los conceptos; lo que se da es la palabra como presentación de los que conversan, el (dis) poner-se de cada quien en la relación reconociendo la presencia del otro en el modo de estar juntos (*en la aproximación, en el interés por su presencia, en las formas de ir al otro con el cuerpo, en la hospitalidad y acogida que se da, en la caricia, en la forma de celebrar juntos la palabra en la conversación*) haciendo de la relación una relación de donación, un dar-se. Se da la palabra de otro modo: en lo dicho va el decir de los que se presentan: es palabra encarnada, singular, que dice a los que la dicen. (2018, p85)

Permitir la exploración de estos nuevos lugares amplía la visión de mundo con la que conciben muchos de estos espacios, así como permite reconocer saberes, movimientos, luchas y apuestas en el territorio que llevan incidiendo significativamente sin ser incluidas en escenarios académicos. La PRS no puede solo llegar a organizaciones comunitarias que cuentan con instalaciones físicas o propuestas consolidadas en papel, sino que también puede empezar a reconocer los procesos juveniles, barriales y colectivos que pese a no disponer de un lugar de encuentro más allá de las calles, si tiene mucho que ofrecer en cuanto a movilización e impacto en sus comunidades, sobre todo aquellos que se toman los parques, los barrios, las calles y distintos escenarios para alzar la voz, formar ciudadanos y cuestionar los modelos hegemónicos que también se encuentran en la forma de manifestarse.

Si las condiciones socio ambientales nos limitan el contacto físico una vez más, será necesario retomar la palabra, los espacios de diálogo y los encuentros donde la experiencia personal se ponga en contacto con el otro, no podremos volver a enfrascarnos en lo individual ni sesgarnos al egoísmo del propio afán que traen las dinámicas en la sociedad, por el contrario, se hará indispensable ver al otro para reencontrarme conmigo mismo.

En un mundo que renuncia cada vez más a lo común como construcción abierta, de “entre todos y todas” y que privatiza lo común y lo encierra en círculos cada vez más restringidos, más privatizados, menos atemorizantes de lo extraño producido, la sola

presencia de una vida vivida con los otros como un dar-se, nos interpela, nos obliga a dar-nos explicaciones, a preguntar por nosotros mismos. (Berlanga, 2018, p61)

Este dar-se también es una invitación a abrirnos a nuevos espacios, dejar de nosotros todo aquello que suma a los espacios y las personas, pero también estar dispuestos a recibir sin prejuicios otras formas de ver el mundo y concebir la vida en comunidad. La experiencia de práctica resulta siendo un lugar de paso para todos los actores, allí el equipo docente cambia constantemente, la mayoría por la falta de reconocimiento laboral y económico, pero otros deciden recorrer nuevos lugares donde se puede aplicar toda la experiencia que deja la interacción con comunidades para seguir creciendo como personas y profesionales.

Para las y los estudiantes es aún más rápido el paso por los espacios de práctica, no siempre será significativo o transformador, pero si será un reto que en definitiva les pondrá en contraste con las realidades del país en todas sus formas, les permitirá conocer parte de las experiencias de diferentes comunidades y en algunos casos les brindará herramientas para fortalecer sus carreras profesionales. Es válido mencionar que, por ser una clase obligatoria, ya hay una predisposición para abrirse a los espacios de práctica, incluso el tener que desplazarse a otros lugares, cumplir horarios y al mismo tiempo cumplir con labores académicas termina siendo desmotivador. Pero en buena parte de los espacios termina siendo una oportunidad para salir de la rutina, conocer a otras personas y aprender de aquello que consideramos obvio o no relacionado con la formación profesional.

En cuanto a las comunidades, organizaciones e interlocutores que abren sus espacios para que estudiantes y profesores puedan apoyarles, el tiempo termina por convertirse en un recurso valioso, allí los tres meses de interacción son aprovechados al máximo, se generan lazos que en algunos casos se mantienen con el tiempo y se abren las puertas a nuevas formas de construir cada semestre. En algunos casos no siempre se tiene una buena experiencia y termina siendo un trabajo adicional para las organizaciones, pero tener estudiantes proponiendo cosas nuevas y descubriendo fortalezas durante su paso por estos lugares, hace que los interlocutores sientan que su trabajo es importante, que su labor es reconocida y que más personas podrían sumarse después de una experiencia como esta.

En la actualidad hemos tenido estudiantes que alguna vez hicieron su práctica contactándonos para que vayamos a sus comunidades a realizar un piloto de los proyectos, para ellos fue significativa la experiencia que consideran que es potente aplicarla a sus entornos laborales o comunitarios, incluso en lugares donde no pareciera necesitarlos. Una de nuestras estudiantes que cursó la práctica en el proyecto de Comercio Justo y Consumo responsable nos llamó este año para revisar la posibilidad de estar en un colegio privado

bilingüe. En ese momento nos preguntábamos qué podía requerir una institución que lo tiene todo, infraestructura amplia, un nivel académico alto, recursos tecnológicos, familias con un buen nivel socioeconómico, etc. Entonces nos dimos cuenta de que lo tienen todo, pero no conocen la localidad en la que viven y resultamos construyendo una propuesta desde el proyecto Métele la Fichas a Suba donde se empezaron a realizar actividades con las niñas y niños de preescolar y primaria para reconocer los entornos naturales, históricos y culturales de la localidad.

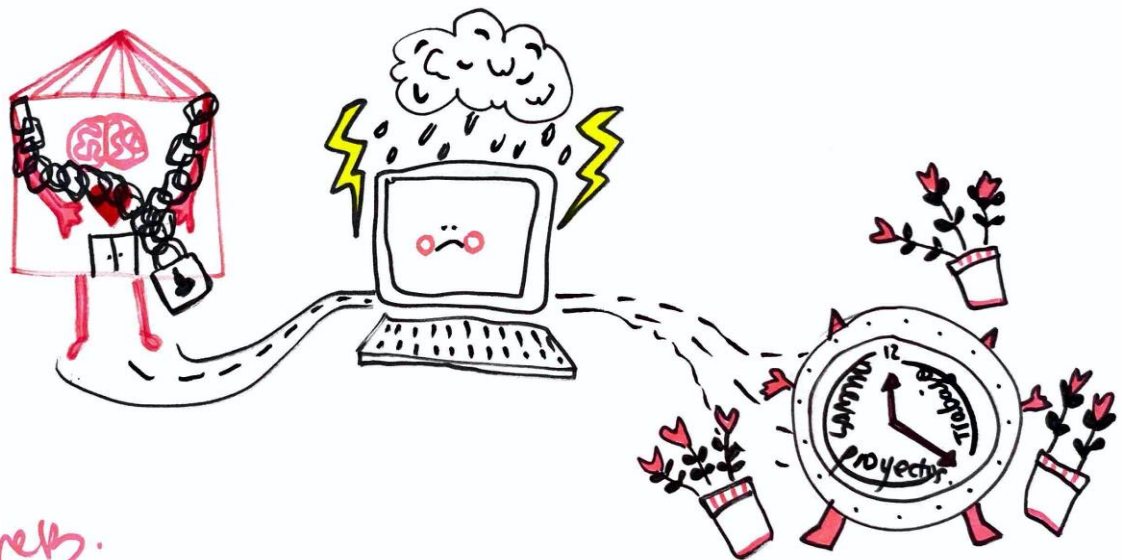
Se empezaron a realizar rondas y juegos desde la lengua Muyscubun para compartir la historia de la comunidad Muisca en el territorio llegando al punto de encontrarse a las niñas y niños en el recreo señalando a Xué (sol) y preguntando en cada sesión si podían aprender vocabulario nuevo para enseñárselos a sus familias en casa. Este es solo uno de los nuevos espacios que después de la virtualidad hemos ido abriendo gracias a la recomendación de nuestros estudiantes, dejando ver que la experiencia pese a no ser la misma en todos los casos, si es significativa en muchos y termina materializándose en proyectos personales o institucionales como este.

Esta investigación es un recorrido por diversas experiencias entorno a un proyecto institucional que transita por muchas tensiones, pero que desde cada persona que interviene los procesos (estudiantes, docentes, organizaciones) se construye una apuesta innovadora, potente en los territorios de Bogotá e influyente en el desarrollo personal de diversos actores. Si bien no en todos los casos se dan experiencias transformadoras y emancipadoras desde la comunicación popular, si se logran escenarios de participación que caminan en el proceso y se cuestionan el hacer de cada semestre. El equipo docente se cuestiona todo el tiempo cómo hacer más significativa la experiencia, cómo motivar a la comunidad educativa y cómo aportar considerablemente a las organizaciones, mientras que lucha por cumplir con una dinámica laboral tensionante y hasta desconocida dentro de una institución que no les reconoce la labor. Por ello, esta investigación más allá de formular o enmarcar los procesos en un enfoque de la comunicación, busca reconocer el trabajo docente desde sus voces, dignificar el tiempo que dedica cada estudiante en lugares que solo les tienen por tres meses y enunciar a las organizaciones que transforman sus comunidades todos los días desde el anonimato.

Anexos

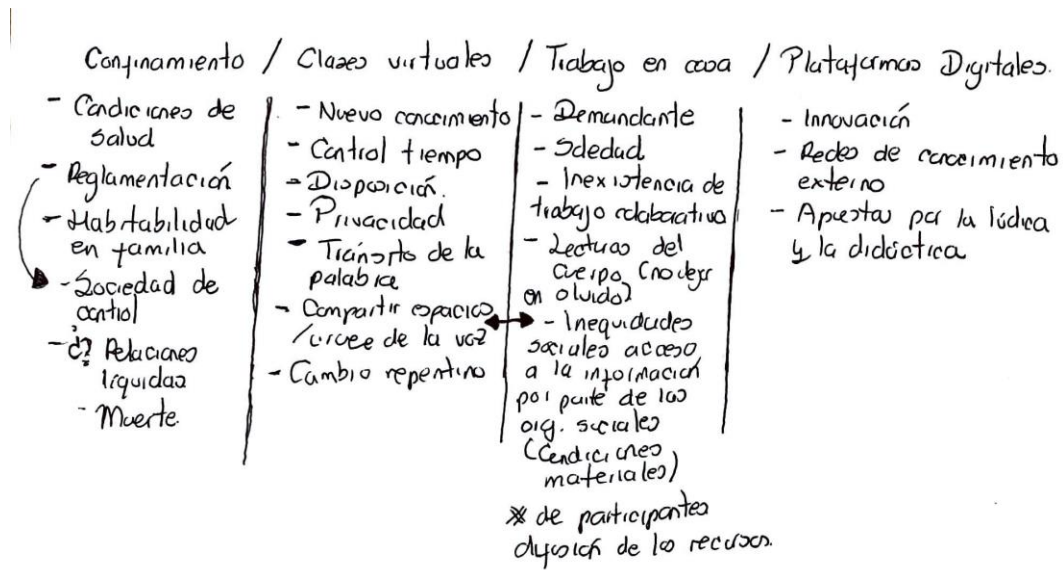
Anexo 1: Reflexión grupo focal con docentes de PRS: Andrea Barrios docente proyecto Pedagogías para el encuentro.

Confinamiento
clases virtuales.
Trabajo en casa
plataformas digitales.



Andrea B.

Anexo 2: Cindy Martínez docente del proyecto Construyamos mundos con la niñez.

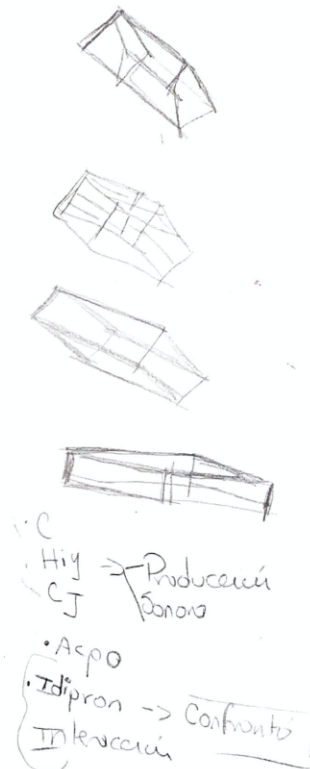


Anexo 3: Falon Carolina Reina docente del proyecto Alfabetización en el manejo de la información



Anexo 4: Paola Rodríguez proyecto Audiovisuales para la formación ciudadana

- + Confinamiento \rightarrow ^{Holocausto} teoría de la Conspiración / temor / ansiedad / adaptación
incentivo
- * Clases virtuales \rightarrow memes / desaprender / barreras comunicativas / comodidad
- + Trabajo en casa \rightarrow novedad / sobrecarga / mejor manejo del tiempo / adaptación
desdibujar ámbito familiar
- + Plataformas digitales / brecha tecnológica / nuevas metodologías / adaptación



Paola Rodríguez

Anexo 5: Patricia Izquierdo docente proyecto Juguemos con la palabra.

Confinamiento, clases virtuales, Trabajo en casa,
plataformas digitales Patricia Izquierdo

① Confinamiento → angustia, miedo, adaptación, desesperanza,
Distanciando las personas → agotamiento → Esto aumentaba
con el tiempo.

② Clases virtuales: Agotamiento, cambio permanentes, dispersión
desinterés. Inicio → ↑ interés → cansancio →
Desesperanza → ↓ desinterés → Estudiantes

Docentes → cansancio, miedo, Búsqueda de alternativas.

③ Trabajo en casa → Agotador, no se tenía límite del
espacio personal.

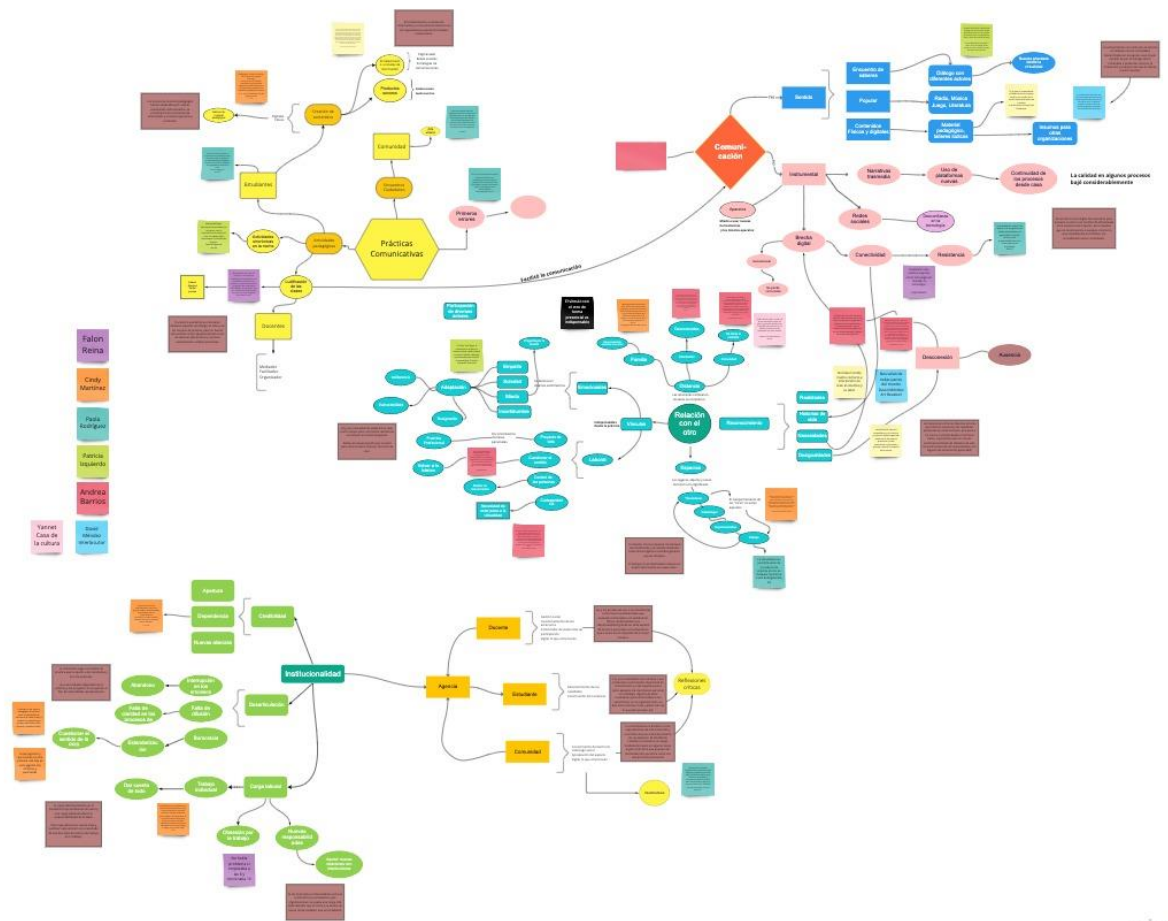
④ plataforma digital → el medio para el encuentro
→ dinamizo el ejercicio pedagógico
pero se deshumanizo.

Emociones
comunicación → Miedo - Qué pasa cuando nos
comunicamos con miedo?



Anexo 6: Compilación testimonios y reflexiones de docentes, organizaciones y estudiantes.

https://miro.com/welcomeonboard/NUNGQ2hQd2FUWEtWN2MwNmM0bFF6bW5lc1BSQjFtZmx4VWJHYVJDZjBsaHJubTBHQ1VzeUdVVGdLdGZGbz3wzMDc0NDU3MzYxMDIONjAwNDc5?share_link_id=491386061033



Anexo 7: Entrevistas a estudiantes y docentes.

<https://drive.google.com/drive/folders/11MZqa6geeu9A8AMRdyCWC1w-MLIOA5oy?usp=sharing>

Anexo 8: Estructura base de las entrevistas a los actores involucrados.

Talleres para la recolección de información:

1. Grupo focal con el equipo docente:

- Estará integrado por 6 docentes de práctica
- Se realizará en el aula de proyección de la universidad
- Se proyecta máximo 1 hora y media de actividad

Desarrollo del taller:

Primer momento: ENMARCAR EL CONTEXTO

Este taller se realiza para el proyecto de investigación de tesis. Se busca comprender qué transformaciones tuvo la comunicación y qué tipo de prácticas comunicativas se dieron en la práctica en el transcurso de la pandemia.

No es un ejercicio en el marco institucional, por el contrario, se busca conocer las experiencias desde lo personal y colectivo desde la mirada de cada actor.

Segundo momento:

Una vez el tema ya esté lo más claro posible se procede a desarrollar el primer ejercicio donde se le brinda una hoja en blanco y algunos plumones a cada docente donde deberán dibujar o plasmar una palabra que consideren que responde a cada una de las preguntas que se

realizarán, puede hacerse a partir de un relato más narrativo con palabras, una historia o frases o a través de un dibujo.

Elegir momentos clave del proceso que se vivió y representar en (imagen o frase)

- Confinamiento
- Clases virtuales
- Trabajo en casa
- Plataformas digitales

Conversar desde las categorías

- Relación con el otro
- Institucionalidad
- Agencia
- Comunicación
- Prácticas comunicativas

Tercer momento:

De una forma más conceptual, para ahondar más en los procesos comunicativos presentes en los casi dos años de aislamiento, se realizará un diálogo a partir de las siguientes preguntas:

- Qué tipo de actividades fueron las más empleadas en los primeros dos periodos académicos del 2020
- Cuáles son las actividades desarrolladas por sus estudiantes que más recuerda y por qué
- Qué fue lo más difícil de realizar la práctica desde la virtualidad
- Qué tipo de actividades sobrepasaron lo digital
- Qué diferencias percibió entre los estudiantes que pudieron asistir a territorio en alternancia y los que tuvieron que seguir desde la virtualidad
- Qué actividades fueron realizadas por estudiantes que no terminaran en un producto digital o físico.

2. Entrevista a interlocutores:

- Estará integrado por 5 interlocutores de las siguientes organizaciones:

Toma un Niño de la Mano, Art Bezaleel, Casa de la Cultura Ciudad Hunza, Colectivo Loma Verde y Corpocometa.

- Se realizará de forma presencial en cada organización
- Se proyecta máximo 1 hora de entrevista

Desarrollo de la entrevista:

Primer momento:

Contextualización del tema y el objetivo de la entrevista.

Segundo momento: Construir el relato a partir de la experiencia de los participantes a partir de las siguientes preguntas:

- Cuáles fueron las primeras necesidades de la organización durante la pandemia
- Cómo fueron atendidas desde la práctica
- Qué trabajos o actividades realizadas por estudiantes son las que más recuerda
- Qué tan útiles fueron estos trabajos
- Qué les hizo falta
- Cómo fue la comunicación con los estudiantes desde la virtualidad
- Qué dificultades se presentaron durante el proceso creativo con los estudiantes
- Cómo recibió la comunidad o los participantes estos productos
- Qué diferencias percibió entre los estudiantes que asistieron a la organización y los que continuaron en la virtualidad

3. Entrevista a estudiantes:

- Entrevista telefónica o presencial con por lo menos 15 estudiantes
- Se realizará con estudiantes de los siguientes periodos académicos: 2020-1, 2020-2, 2021-1 y 2021-2
- Se proyecta máximo 10 minutos de entrevista

Desarrollo de la entrevista:

Primer momento:

Contextualización del tema y el objetivo de la entrevista.

Segundo momento: Pedir a las y los estudiantes que narren su experiencia vivida durante este tiempo a partir de las siguientes preguntas:

- Dónde realizó su práctica de responsabilidad social
- Cuál fue su tarea en este espacio
- Mencione las mayores dificultades para desempeñar su práctica
- ¿Considera que la labor desempeñada en este espacio fue útil para la organización?
- ¿Cómo fue su experiencia en este espacio?
- Qué recuerdos tiene de su experiencia desarrollando las actividades solicitadas
- ¿Siente que algo hizo falta?
- ¿Siente que hubo un aporte desde la práctica a su experiencia personal o profesional?
- ¿Sabe qué ha pasado con su aporte a la organización?

Anexo 9: Productos y procesos realizados por estudiantes, organizaciones sociales y comunidad:

- Durante el primer semestre de 2020 se crearon podcast con historias interesantes sobre líderes de Bogotá que se encontraban realizando actividades importantes durante la pandemia: dentro de los trabajos que resaltan está la creación de una página web dedicada a una lideresa de la organización Sueños Dorados que trabaja con población adulta mayor; <https://adorados12.wixsite.com/adorados12> donde se encuentran dos episodios del podcast Lideres sociales, los superhéroes de la vida real:

Episodio1: <https://soundcloud.com/gustavo-adolfo-barreto-gonzalez-173199153/whatsapp-audio-2020-05-25-at-190024-online-audio-convertercom>

Episodio 2:

<https://soundcloud.com/gustavo-adolfo-barreto-gonzalez-173199153/ser-lider-social-no-es-delitopodcast-episodio-2>

- Revistas, videos, material pedagógico, cuentos y audiolibros creados por estudiantes y organizaciones: <https://drive.google.com/drive/folders/1IIHeuPSH0UeZZkSWnFB2QLIir6G-JRaS?usp=sharing>
- "Reflexionando con la imaginación" consiste en una serie de podcasts para niños, niñas y adolescentes que plantea historias, lecturas y reflexiones sobre temas de importancia social y personal, los cuales permiten por medio de la imaginación generar un pensamiento crítico, propositivo y reflexivo: <https://open.spotify.com/show/0Fdx9xKRvbW0zMUw0RAIql>
- "Titerelandia" fue una serie de videos que invitan a reconocer las emociones, cuidar de nuestro cuerpo y reconocer a los demás como parte de nuestro entorno: <https://www.youtube.com/watch?v=zlQVJzie2aE>
- Maleta didáctica pensada para abordar el tema de las energías alternativas desde diferentes actividades lúdicas como la escalera o adivinanzas y manuales para crear experimentos: <https://www.canva.com/design/DAEpckvOVAq/gCxL9Fw5gKGNDUTwYscsmA/view?>

[utm_content=DAEpckvOVAg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink](#)

Material completo:

[https://drive.google.com/drive/folders/1vTwgf1unbyfQu3rgZ8XHA4C74Pyw2sPt?usp=sharing](#)

Bibliografía

- Barranquero-Carretero, A., & Sáez-Baeza, C. (2015). Comunicación y buen vivir: La crítica descolonial y ecológica a la comunicación para el desarrollo y el cambio social. *Palabra clave*, 18(1), 41-82.
- Berlanga, B. (2014). Educar con sujeto: experiencia, don y promesa (otro que no sea el de la intervención). *Puebla, México: UCI-RED CESDER Recuperado de <https://docs.google.com/file/d/0B2G0SriU9VAwemVQRXhMZkx6ZXM/view>*.
- GALLARDO, B. B. (2018). Narracion Y Emergencia De Subjetividades Emancipadoras En La Educación Y El Trabajo Comunitario.
- DANE (2018). Encuesta multipropósito, resultados 2017. Bogotá, Colombia. Obtenido de <https://www.dane.gov.co>
- De la L Casas, M. La construcción del “otro” desde la organización de los imaginarios colectivos.
- Ema López, José Enrique. «Del sujeto a la agencia (a través de lo político)». *Athenea digital*, 2004, n.º 5, pp. 1-24, <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/34133>.
- Giddens, A. (1986) *The constitution of society* Cambridge: Polity Press
- Giménez Montiel, S. G., González Sánchez, J. A., Calvo de Saavedra, Á. M. D. R., Linares Sánchez, B. M., Botero Gómez, P., Mora, A. I., ... & Gutiérrez Clares, B. (2018). Re-visitar la comunicación popular: ensayos para comprenderla como escenario estratégico de resistencia social y re-existencia política.
- Gómez, G. O. (1998). Las prácticas en el contexto comunicativo. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (62), 4-6.
- Han, B. C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder Editorial.
- Kaplún, M. (2001). *A la educación por la comunicación*. Ciespal.
- Kaplún, M. (2010). *Una pedagogía de la comunicación* (Vol. 10). Ediciones de la Torre.
- López, J. E. E. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *Athenea digital*, 1-24.
- Martín-Barbero, J. (1990). De los medios a las prácticas. *Cuadernos de comunicación y prácticas sociales*, 1, 9-18.
- Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*.
- Mélich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana* (Vol. 3). Anthropos Editorial.

- Montiel, G. G. Notas para una teoría de la comunicación popular. *RE-VISITAR LA COMUNICACIÓN POPULAR*, 20.
- Motta, L. G. (1983). Comunicación Popular y Los Modelos Transnacionales (Entrevista a Jesús Martín Barbero). *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (8), 4-11.
- Ramírez Grajeda, B. (2017). La identidad como construcción de sentido. *Andamios*, 14(33), 195-216.
- Restrepo, D. H. (2010). Husserl y el mundo de la vida. *Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu*, 52(153), 247-274.
- Restrepo, P., Valencia, J. C., & Rivera, C. M. (Eds.). (2017). *Comunicación y sociedades en movimiento: la revolución sí está sucediendo* (Vol. 9). Ediciones Ciespal.
- Secretaria distrital de planeación SDP (2017). Encuesta multipropósito 2017, principales resultados de Bogotá y región. Obtenido de <http://www.sdp.gov.co>
- Serrano, M., Piñuel, J. L., Gracia, J., & Arias, M. (1982). Teoría de la comunicación: epistemología y análisis de la referencia. *Cuadernos de la comunicación, Madrid-España*.
- Thompson, J. B. (1998). *Los media y la modernidad: una teoría de los medios de comunicación*.
- Valdetaro, S. (2007). Medios, actualidad y mediatización. Biblioteca del Congreso; Argentina.
- Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. En cortito que's pa'largo.