



**Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Arte
Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, IESCO**

**Informe final del
Proyecto Pedagógico de Promoción de los Derechos de los Estudiantes con
Discapacidad Visual**

**Desarrollado en el marco del convenio de cooperación técnica y académica
No. 019 de 2012, suscrito entre el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y la
Universidad Central.**

**Uriel Ignacio Espitia Vásquez
Línea de investigación en Comunicación-Educación**

Bogotá, D.C., diciembre 17 de 2012

Tabla de Contenido

1. Presentación	5
2. Datos de identificación del proyecto	6
2.1 Título y código del proyecto	6
2.2 Número del contrato que lo respalda.....	6
2.3 Nombre de la entidad ejecutora.....	6
2.4 Integrantes del equipo	6
2.5 Objeto del convenio específico y obligaciones de las partes.....	6
2.6 Objetivo general del proyecto	8
2.6.1 Objetivos específicos	8
2.7 Resultados esperados	8
2.8 Duración	9
2.9 Población	9
2.10 Plan de acción	9
Cuadro No. 1: Plan de acción.....	10
2.12 Metodología	11
2.11.1 Lenguaje radial y radio escolar participativa	11
2.11.2 Cine-fórum y cine-clubes participativos.....	13
3.1 Educar	17
3.2 Escolarizar	18
3.3 Una educación expandida	21
3.4 Educación/alfabetización mediática.....	21
3.5 Semióticas significantes y a-significantes	24
3.6 Agenciamientos colectivos	26
3.7 Singularidad y Derechos Humanos.....	28
3.8 Derechos y cultura escolar	29
3.9 El discurso de Derechos Humanos	30
3.10 La falacia de las generaciones de Derechos Humanos	34
3.11 Derechos de las personas con discapacidad	36
3.12 Educación <i>en</i> Derechos Humanos.....	40
3.13 Educación <i>en y para</i> Derechos Humanos: ética o política?.....	43

3.14 Empoderamiento.....	52
3.15 El protagonismo de las nuevas generaciones.....	55
4. Análisis de la fase de concertación	57
4.1 Acuerdos en Villavicencio	59
4.2 Acuerdos en Atlántico	59
4.3 Acuerdos en Popayán	60
4.4 Comentarios y recomendaciones	61
5. Análisis de la fase de ejecución	62
5.1 Presentación del proyecto y procesos de convocatoria y selección.....	63
5.2 Metodología de los talleres	65
5.3 Desarrollo de los talleres de formación: inicio de una trocha imaginaria	66
5.4 Exploración de la producción audiovisual resultante.....	71
6. Análisis de la fase de retroalimentación (virtual)	76
7. Análisis de la fase de evaluación y socialización (virtual).....	79
8. Conclusiones generales.....	81
9. Proyecciones.....	87
10. Resultados y productos	89
Cuadro No. 2. Resultados de conocimiento	89
Cuadro No. 3. Otros resultados obtenidos	91
Cuadro No. 4. Actividades y resultados por las partes del convenio.....	93
Bibliografía.....	96

Índice de Tablas

Tabla No. 1: Herramientas digitales utilizadas en el proyecto	7
Tabla No. 2: Colegios inclusivos y población con discapacidad visual con los que se realizó el proyecto	9
Tabla No. 3: Cronograma	10
Tabla No. 4: Esquema de la formación radiofónica	13
Tabla No. 5: Esquema de la formación audiovisual	16
Tabla No. 6: Asistentes a las reuniones de concertación en las Secretarías de Educación	60
Tabla No. 7: Cronología de la ejecución del proyecto	64
Tabla No. 8: Conformación y fortalecimiento de colectivos de radio y cine-clubes	71
Tabla No. 9: Integrantes del Grupo de Facebook: Oyendo Visiones	81

Tabla No. 10: Programas de radio y videos producidos en las instituciones educativas	84
--	----

Anexos

Anexo No. 1: <i>Site Oyendo Visiones</i>	101
Anexo No. 2: Ficha de caracterización de las instituciones	104
Anexo No. 3: Escrito de profesor Jaime Rodríguez, docente de geografía del colegio Alberto Lleras Camargo de Villavicencio	108
Anexo No. 4: Propuesta de taller al 2do Coloquio Colombiano de Investigación en Discapacidad	110
Anexo No. 5: Aprobación de taller para el 2do Coloquio	112
Anexo No. 6: Correo electrónico de agradecimiento por la realización del taller de parte de los organizadores del 2do Coloquio.	114
Anexo No. 7: Videos del panel sobre Cine y discapacidad en el Canal de YouTube de Oyendo Visiones	115
Anexo No. 8: Programa de radio: Oyendo Visiones, 8o Encuentro de Comunicación Metidos en el Cuento	116
Anexo No. 9: Proyecto Pedagógico-Investigativo de Promoción de los Derechos Humanos en el IED José Félix Restrepo.	117
Anexo No. 10: Constancia de asistencia a la Mesa Regional realizada en la ciudad de Bogotá del 2do Coloquio de Investigación en Discapacidad.	122
Anexo No. 11: Manual de cine: la casa de las imágenes	123
Anexo No. 12: Manual de radio: la casa de los sonidos	151

1. Presentación

El presente documento constituye el informe final de la ejecución del *Proyecto Pedagógico de Promoción de los Derechos de los Estudiantes con Discapacidad Visual*, desarrollado en el marco del convenio de cooperación técnica y académica No. 019 de 2012, suscrito entre el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y la Universidad Central.

Reporta un trabajo analítico sobre las cinco fases en las que se subdividió la ejecución de la propuesta, resaltando los logros y desarrollos alcanzados, sin minimizar los desaciertos y dificultades, como forma de realizar una ponderación lo más equilibrada posible de los esfuerzos institucionales concitados, pero también de la incidencia de las realidades culturales locales que nunca se pueden desestimar, con miras a decantar los principales aprendizajes obtenidos tras cinco meses de arduo trabajo.

El documento enfatiza la reflexión sobre la forma como se agenció la formación en los Derechos Humanos a través de la apuesta estética de las mediaciones socioculturales convocadas por los talleres de radio y cine, realzando la perspectiva pedagógica, comunicativa y ético-política que se empezó a construir desde el *Proyecto pedagógico piloto* desarrollado en la Institución Educativa Distrital José Félix Restrepo de la ciudad de Bogotá a finales del año 2011 y que se formalizó con la escritura del capítulo 3 del *Primer informe de avance* de este nuevo proyecto (entregado al INCI en junio del presente año), con el cual se fundamentó el diseño y la formulación de un marco teórico-metodológico que sirvió de guía para nuestro accionar con las instituciones, con las personas y con las prácticas audiovisuales de los colectivos convocados.

También incluye unos nuevos desarrollos teórico-conceptuales acerca de la importancia de educar *en* para Derechos Humanos no sólo como un recitativo de contenidos jurídicos sino de vivencia de tales derechos, lo que implica el desarrollo de estrategias pedagógicas para agenciar experiencias prácticas en este campo, que ha sido el camino elegido por nuestra propuesta. Para esto, realizamos una nueva revisión bibliográfica y realizamos los aportes del *Primer Foro Nacional de Educación en Derechos Humanos* realizado en Bogotá entre el 17 y 19 de mayo de 2011 por el IESCO y la Escuela de Derechos Humanos del CINEP, y en el *Foro Educativo Nacional. Formación para la Ciudadanía*, realizado en Bogotá por el Ministerio de Educación Nacional entre el 31 de octubre y el 2 de noviembre de 2012.

En este documento, definimos permanentemente cuáles son los tipos de apuestas académicas, ético-políticas y educativo-pedagógicas que orientan nuestro accionar con los niños, niñas y jóvenes, así como con el profesorado y las instituciones educativas, que son coincidentes con la *perspectiva crítica* que sostiene el Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos IESCO respecto de las ciencias sociales y de los problemas sociales contemporáneos. Tal perspectiva no es un criticismo afanado en “descubrir errores”, sino una crítica constante de prácticas, discursos, epistemese instituciones instituidas a partir de la propuesta de una práctica que procura innovar para poder emitir juicios sobre lo instituido y lo que estamos instituyendo, ya que en esa práctica concreta estamos atentos a captar los modos en que ciertas categorías y sobre todo ciertas valoraciones morales se van instituyendo hasta ordenar un campo de conocimiento que se presenta como cerrado o clausurado, donde no pareciera poderse pensar otra cosa.

2. Datos de identificación del proyecto

2.1 Título y código del proyecto

Proyecto Pedagógico de Promoción de los Derechos de los Estudiantes con Discapacidad Visual, 20304036.

2.2 Número del contrato que lo respalda

Convenio de cooperación técnica y académica No. 019 de 2012, suscrito entre el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y la Universidad Central.

2.3 Nombre de la entidad ejecutora

Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, (IESCO)-Universidad Central.

2.4 Integrantes del equipo

- Uriel Ignacio Espitia Vásquez (director del proyecto)
- Eduardo Lemus Espinosa (asesor en lenguaje audiovisual)
- Ibeth Vanessa Gómez Monak (asesora en lenguaje radial)
- Yulieth Andrea López Meléndez (tallerista)
- Luisa Fernanda Sánchez Sánchez (tallerista) y
- Laura Melissa Benítez Martínez (estudiante practicante de la carrera de Comunicación Social-Periodismo de la Carrera de Comunicación Social-Periodismo).¹

2.5 Objeto del convenio específico y obligaciones de las partes

Aunar esfuerzos para la puesta en marcha del proyecto pedagógico para la promoción de los derechos de los estudiantes con discapacidad visual, teniendo como plataforma el sistema público educativo colombiano.

Debido a que la Red Virtual de Participación del INCI tuvo dificultades administrativas, técnicas y tecnológicas y no pudo estar dispuesta para el proyecto en esta vigencia, decidimos hacer uso de un conjunto de herramientas de software libre para realizar la asesoría virtual de las experiencias. El equipo del IESCO creó el *site* gratuito de Google: [Oyendo Visiones](#) como forma de aportar recursos y herramientas complementarios a los procesos formativos realizados en las regiones, para mostrar un panorama de otras experiencias similares a nivel nacional e internacional, para disponer públicamente los manuales de cine y de radio, para brindar pautas para la producción y postproducción audiovisual y, en general, para impulsar el desarrollo y sostenibilidad de los cine-clubes y colectivos de radio de los colegios inclusivos. (Cf. Anexo No. 1)

¹ El equipo del INCI estuvo integrado por:

- Olga Lucía Ruiz Barrero, *Subdirectora del INCI*.
- *Del Proyecto de Movilización Sociocultural y Política*: Gustavo Pulido Casas (*Coordinador*), Ánderson Henao Orozco, Clara Irene Páez y Ana Milena Murillo Moreno.
- *Del Proyecto de Inclusión Educativa*: Marta Emilia Castro, (*Coordinadora*), Pedro Andrade Lozada y Sandra María Cortés.

Grupo de Facebook	Sitio web de redes sociales. Espacio de encuentro y socialización virtual. Permite crear grupos de trabajo y ordenar cronológicamente los mensajes publicados y permite organizar foros de discusión.
Canal de YouTube	Sitio web para compartir y visibilizar productos audiovisuales.
Soundcloud	Plataforma de distribución de audio <i>on-line</i> en la que sus usuarios pueden colaborar, promocionar y distribuir un portafolio digital de composiciones sonoras: http://soundcloud.com/tracks/search?q%5Bfulltext%5D=Oyendo+Visiones
Blog Oyendo Visiones	Integración de todas las herramientas y visibilización de los productos de los talleres de radio y cine: http://proyectooyendovisiones.blogspot.com/
Site Oyendo Visiones	Sitio web (https://sites.google.com/site/oyendovisionesinciiesco/) para impulsar el desarrollo y sostenibilidad de los cine-clubes y colectivos de radio de los colegios inclusivos de las personas con discapacidad visual de Bogotá, Villavicencio, Popayán, Barranquilla, Malambo y Soledad, partícipes del proyecto auspiciado por el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y la línea de investigación en Comunicación-Educación del Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (IESCO) de la Universidad Central (Bogotá-Colombia).

Tabla No. 1: Herramientas digitales utilizadas en el proyecto

Según los términos de referencia suscritos por el INCI y la Universidad, se pactaron las siguientes obligaciones de las partes:

De la Universidad:

- Coordinar las acciones que permitan dar cumplimiento al Convenio Interinstitucional específico suscrito para la ejecución del actual proyecto entre el INCI y la Universidad Central.
- Diseñar un plan operativo que dé cuenta del ajuste y desarrollo del proyecto piloto para la promoción de los derechos de los estudiantes con discapacidad visual en 5 instituciones educativas inclusivas de tres departamentos del país; Meta, Cauca y Atlántico.
- Desarrollar el proyecto pedagógico para la promoción de los derechos de los estudiantes con discapacidad visual en 5 instituciones educativas inclusivas de tres departamentos del país; Meta, Cauca y Atlántico.
- Elaborar conjuntamente con el equipo INCI un documento que dé cuenta de los aprendizajes y recomendaciones resultantes del proyecto pedagógico para la promoción de los derechos de los estudiantes con discapacidad visual.
- Aportar los recursos humanos, técnicos y financieros a su alcance para la realización de las actividades del Convenio INCI-Universidad Central.

Del Instituto Nacional para Ciegos, INCI:

- Prestar la asesoría técnica en el tema de discapacidad visual para el cumplimiento de las acciones respectivas, para el desarrollo del Convenio INCI-Universidad Central.
- Poner a disposición de la Universidad el conocimiento acumulado a través de la experiencia en lo relacionado con la atención a la población con discapacidad visual y sus derechos.
- Brindar el apoyo y acompañamiento a la Universidad para la ejecución de las actividades del desarrollo del proyecto piloto para la promoción de los derechos de los estudiantes con discapacidad visual.

- Aportar los recursos humanos, técnicos y financieros a su alcance para la realización de las actividades del Convenio INCI-Universidad Central.

La Universidad nombrará un coordinador con las siguientes funciones:

- Coordinar todos los aspectos relacionados con la correcta ejecución del convenio.
- Planear las acciones necesarias para dar cumplimiento al objeto del convenio.
- Dirigir todas las actividades necesarias para el cumplimiento del objeto del convenio, en coordinación con la Subdirección Técnica del INCI.
- Mantener contacto permanente con el supervisor del convenio asignado por el INCI para el seguimiento a la ejecución del mismo.
- Asistir a las reuniones que programe el INCI relacionadas con el desarrollo y ejecución del convenio.
- Presentar informes de seguimiento, control y avance del objeto del convenio.

2.6 Objetivo general del proyecto

Desarrollar un proyecto pedagógico que genere espacios de reconocimiento y empoderamiento a través de experiencias comunicativo-educativas que promuevan los derechos de las personas con discapacidad visual, mediante un trabajo en red, utilizando la plataforma virtual del INCI², con cinco instituciones educativas inclusivas de tres departamentos del país.

2.6.1 Objetivos específicos

- Formar sobre el lenguaje radial para iniciar o fortalecer en las instituciones educativas, emisoras escolares participativas y creativas, sensibles a la diferencia individual y social.
- Formar sobre las posibilidades del lenguaje audiovisual del cine para una alfabetización mediática crítica y reflexiva, para la constitución de cine-clubes y como vía ulterior de experimentación con productos audiovisuales sencillos.
- Conformar una red virtual de intercambio de experiencias entre los equipos de comunicación audiovisual de colegios inclusivos de las personas con limitación visual de tres departamentos del país.
- Elaborar un documento que dé cuenta de los aprendizajes y recomendaciones resultantes del proyecto pedagógico para la promoción de los derechos de los estudiantes con discapacidad visual.

2.7 Resultados esperados

- Conformación o fortalecimiento de los colectivos radiales en cada una de las cinco instituciones educativas, sensibles a la diferencia.
- Constitución o fortalecimiento de cine-clubes en cada una de las cinco instituciones educativas, sensibles a la diferencia.
- Construcción de una red virtual para el intercambio de experiencias audiovisuales alcanzadas por los grupos radiales y los cine-clubes, para promover los derechos de las personas con discapacidad visual.

² Red Virtual de Participación del INCI.

- Integración de los desarrollos audiovisuales alcanzados por los cine-clubes y los grupos radiales en una red virtual de intercambio de experiencias entre los equipos de comunicación de los colegios inclusivos de las personas con limitación visual de varios departamentos del país.

2.8 Duración

El plazo de ejecución acordado fue de cinco meses (20 semanas) a partir del 18 de mayo, fecha de la firma del acta de inicio. No obstante, surtir los trámites administrativos en ambas instituciones y contratar el equipo del IESCO tomó todo el primer semestre académico, por estas razones, la primera reunión interinstitucional del equipo sólo tuvo lugar hasta el martes 12 de junio, con un taller inicial de socialización del proyecto por parte del IESCO en las instalaciones del INCI. De allí en adelante el proyecto se coordinó y articuló a través de reuniones académicas y operativas en las que participaron los profesionales de los programas de *Movilización Social y Política* y de *Inclusión Educativa* del INCI.

2.9 Población

DEPARTAMENTO	MUNICIPIO	NOMBRE INSTITUCIÓN EDUCATIVA	DIRECCIÓN	TELÉFONO	RECTOR	BVD ³	CEGUERA	TOTAL GENERAL
ATLÁNTICO	Barranquilla	IED Simón Bolívar, Antiguo CEB 127	Calle 46B No. 14-27	3641981	Henry Gómez Zárate	12	11	23
	Soledad	IE Francisco José de Caldas	Calle 30 Autopista Aeropuerto	3340707	Edwin de Jesús Peña Castro	18	8	26
	Malambo	IE Antonia Santos	Calle 10 No. 8-23	3760840	Manuel Charris Pertuz	13	3	16
CAUCA	Popayán	Carlos Mario Simmonds, sede Pedro Antonio Torres	Barrio Bello Horizonte Carrera 11 No. 11, No. 212	8382958 310-8259721	Germán Fernández	3	3	6
META	Villavicencio	IE Alberto Lleras Camargo	Calle 6 No. 10B-06	6710339	Jorge Duvián Sorza Ramírez	28	10	38

Tabla No. 2: Colegios inclusivos y población con discapacidad visual con los que se realizó el proyecto

2.10 Plan de acción

El desarrollo del proyecto contempló las siguientes fases:

- Diseño del plan operativo
- Concertación
- Ejecución
- Retroalimentación

³ Baja Visión Diagnosticada.

- Evaluación y socialización (virtual)

2.11 Cronograma

ACTIVIDADES	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov
Diseño del plan operativo	●	●			
Concertación	●	●	●		
Ejecución			●	●	
Retroalimentación (virtual)				●	●
Evaluación y socialización (virtual)				●	●

Tabla No. 3: Cronograma

Cuadro No. 1: Plan de acción

FASES	ACTIVIDADES	1	2	3	4	5
		Jun	Jul	Ago	Sep	Oct
1. Diseño del plan operativo	IESCO: Diseña el plan de actividades. Diseña el presupuesto del proyecto. Diseña la <i>Ficha de caracterización de las instituciones</i> (Cf. Anexo No. 2). Redacta los contratos para la vinculación del equipo. Diseña el plan operativo. UNIVERSIDAD CENTRAL: Protocoliza los contratos. Redacta una síntesis y una presentación sucinta del proyecto pedagógico. Formula una propuesta de auto-formación del equipo y la coloca a la consideración del INCI.	●				
	INCI-IESCO: Redactan los términos de referencia. Diseño de presupuesto. Coordinación y articulación con el Programa de Movilización Social y Política del INCI a través de reuniones académicas y operativas en las que participaran 5 funcionarios: establecen acuerdos de trabajo conjunto, un cronograma de actividades, actividades del trabajo en campo, responsabilidades, resultados, impresión y grabación de los manuales de cine y de radio, Apoyos necesarios con la plataforma virtual del INCI. Establecen acuerdos para los viajes a las regiones junto con el equipo del IESCO en la primera salida y la autoevaluación de ese trabajo: sólo viajarán Anderson Henao y Gustavo Pulido Casas por el INCI. Establecen acuerdos sobre la participación en Bogotá de: Clara Irene Páez y Ana Milena Murillo Moreno. Establecen acuerdos sobre el trabajo conjunto para la producción de los informes previos, el informe final y la socialización de resultados. INCI: Realiza una inducción con ambos equipos para conocer el funcionamiento y posibilidades de la plataforma virtual del INCI (http://www.sistemasolympia.co). INCI-UNIVERSIDAD CENTRAL: Formalizan el convenio interinstitucional.	●				
2. Concertación	DESDE BOGOTÁ: IESCO: Con base en la información de la <i>Ficha de caracterización</i> se definirá el número y edades de los estudiantes participantes (de 8 a 12, o de 13 a 18) y el número de docentes involucrados en el proyecto, etc. INCI: Contactará por correo electrónico y mediante llamadas telefónicas a las Secretarías de Educación Departamentales y Municipales, a los Responsables de Inclusión Educativa y a los Directivos docentes de los 5 colegios para presentar el proyecto ante las instancias directivas. Solicitará por correo electrónico y mediante llamadas telefónicas el diligenciamiento de la información general de la Ficha de caracterización institucional, que incluye: responsables, espacios, número de estudiantes, grados y docentes involucrados, estudiantes y padres vinculados con organizaciones de personas con limitación visual, exploración de nexos con instituciones, programas del Estado y organizaciones sociales, diagnóstico de recursos audiovisuales y digitales. Solicitará por correo electrónico y mediante llamadas telefónicas el PEI y el Manual de convivencia a las IE.	●				

	INCI-IESCO: Solicitarán que las instituciones suscriban una carta de interés y que seleccionen, de común acuerdo, un docente o directivo interesado, encargado de las relaciones interinstitucionales y de la gestión del proyecto en el colegio. DESDE LAS REGIONES: IESCO: Presentará el proyecto a toda la comunidad educativa de las IE: a los Directivos Docentes, los Coordinadores Académicos y de Disciplina, los Docentes de Apoyo, los Directores del Área de Lenguaje, Ciencias Sociales, Artes e Informática, y a otros docentes, a los estudiantes y padres de familia interesados, y al personal administrativo y de servicios (Presentación en PowerPoint, Resumen ejecutivo del Proyecto). Averiguará en detalle cuáles son los procesos de uso, incorporación, apropiación y producción con el lenguaje radial y audiovisual en sus instituciones educativas. INCI: Visitará a los Secretarios de Educación Departamentales y Municipales, a los Responsables de Inclusión Educativa para protocolizar el proyecto ante las instancias directivas. INCI-IESCO: Solicitarán que el colegio suscriba una carta de interés y que seleccione, de común acuerdo, un docente o directivo interesado, encargado de las relaciones interinstitucionales y de la gestión del proyecto en el colegio. Definen de cronograma de desarrollo del proyecto en la institución.					
3. Ejecución	Talleres de lenguaje radial con estudiantes y maestros. Talleres sobre cine con maestros y estudiantes, cine-foros con maestros y estudiantes. Diligenciamiento de un diario de campo (registro fotográfico y video-gráfico de la cotidianidad, conversaciones y entrevistas no estructuradas).					
4. Retroalimentación	Utilización de la plataforma virtual del INCI, Skype, Facebook y correos electrónicos para el proyecto. Trabajo de formación sobre elaboración de un plan de comunicación.					
5. Evaluación y socialización	Utilización de la plataforma virtual de participación del INCI, Skype, Facebook y correos electrónicos para el proyecto.					

2.12 Metodología

El cine y la radio son dos lenguajes claves para una educación y alfabetización mediática o audiovisual, con las que se busca desarrollar las capacidades creativas, expresivas y críticas de las nuevas generaciones. Esta nueva educación es una tarea de todos, pero especialmente de la escuela y del sistema educativo en su conjunto pues, la educación/alfabetización mediática es un pilar básico de los derechos de comunicación de nuestro tiempo, junto al derecho a la libertad de expresión y de información. Y con mayor razón si se considera que los medios de comunicación no son meros vehículos de transmisión de contenidos, sino vectores de todo tipo de valores (económicos, estéticos, culturales, etc.), creadores de códigos de comportamiento y de pautas de integración o segregación social.

Metodológicamente el proyecto usará el entrelazamiento y el diálogo de saberes entre experiencias con las mediaciones comunicativas del cine y la radio como vías para el empoderamiento y el protagonismo infanto-juvenil de los Derechos Humanos, de los Derechos del Niño y de los Derechos de las Personas con Discapacidad Visual.

A fin de proyectar un efecto significativo y de sustentabilidad de las acciones emprendidas, se buscará desarrollar un trabajo de articulación con las iniciativas y desarrollos curriculares del profesorado de las áreas de ciencias sociales, lenguaje y artes, con los docentes de apoyo, los padres de los niños con discapacidad visual y con otros proyectos y programas afines y organizaciones comprometidas con los intereses de niños y jóvenes presentes en los lugares donde están ubicadas las instituciones escolares.

2.11.1 Lenguaje radial y radio escolar participativa

Como medio de comunicación, la radio permite una interacción entre diferentes grupos sociales que puede convertirse en un mecanismo de participación.

Para lograr un adecuado nivel de participación es indispensable un proceso de formación en el uso y apropiación de los elementos radiales, incitándolos a convertir a sus oyentes en actores partícipes de la radio, aprovechando la variedad de oportunidades abiertas por las nuevas tecnologías en la Internet, que hoy permiten que la radio escolar no sean solamente programas transmitidos con amplificación sonora o emisoras que utilizan el espectro electromagnético, sino que además pueden emitirse *online* y con cobertura mundial.

Para lograr una verdadera apropiación de la radio, es indispensable que las niñas, niños y jóvenes con y sin discapacidad visual involucrados en el proyecto, junto con los profesores y padres de familia interesados, participen en una serie de talleres en los que se les brindarán un conjunto de herramientas sobre el manejo y aprovechamiento del sonido, la palabra, el silencio y el manejo de la voz.

Siempre se requerirá que estos procesos estén acompañados y apoyados (más no dirigidos o conducidos) por un equipo adulto que facilite el uso de las herramientas y los equipos, pero que también sean impulsores en la apertura y consolidación de espacios para que niñas, niños y jóvenes puedan indagar, expresarse y crear libremente sus propuestas.

Esquema de la formación radiofónica

Formación planeada	Formación ejecutada
1) <i>Diseño y formulación:</i> Análisis e identificación de las fortalezas y necesidades de los actores escolares convocados respecto del uso, apropiación y participación en la radio así como de su familiaridad con las TIC. Este proceso se realizará mediante grupos focales con adultos (docentes y padres), como con niñas, niños y jóvenes. A partir del análisis de la información recabada se diseñarán los énfasis del proceso formativo para la pre-producción, producción y postproducción de las piezas auditivas.	1) <i>Diseño y formulación:</i> Análisis e identificación de las fortalezas y necesidades de los actores escolares convocados respecto del uso, apropiación y participación en la radio así como de su familiaridad con las TIC. Este proceso se realizará mediante grupos focales con adultos (docentes y padres), como con niñas, niños y jóvenes. A partir del análisis de la información recabada se diseñarán los énfasis del proceso formativo para la pre-producción y producción de las piezas auditivas. ⁴
2) <i>Ejecución del proyecto:</i> a) Taller con los adultos acompañantes: ▪ Sensibilización frente al sonido. ▪ Participación de la infancia a través de los medios. ▪ Producción radial básica. ▪ Manejo de equipos. ▪ Promoción de los productos radiales. b) Taller con niñas, niños y jóvenes productores: ▪ Sensibilización frente al sonido. ▪ Participación de la infancia a través de los medios. ▪ Producción radial básica. ▪ Producción radial creativa. ▪ Manejo de equipos. ▪ Emisión online.	2) <i>Ejecución del proyecto:</i> a) Taller con los adultos acompañantes: ▪ Sensibilización frente al sonido. ▪ Participación de la infancia a través de los medios. ▪ Producción radial básica. b) Taller con niñas, niños y jóvenes productores: ▪ Sensibilización frente al sonido. ▪ Participación de la infancia a través de los medios. ▪ Producción radial básica.

⁴ Debido a que el proyecto fue concebido inicialmente para ejecutar en un periodo de 9 meses pero terminó realizándose en 5, la formación en el campo de la postproducción no pudo realizarse.

▪ Estudio y participación de las audiencias. ▪ Promoción de los productos radiales. c) Generación de productos radiales: ▪ Preproducción. ▪ Producción. ▪ Postproducción. ▪ Emisión. ▪ Revisión de impactos en las audiencias. ▪ Retroalimentación.	▪ Producción radial creativa. ▪ Manejo de equipos. c) Generación de productos radiales: ▪ Preproducción. ▪ Producción.
3) <i>Evaluación y sistematización</i> : se identifican los retos, impactos y logros encontrados durante el proceso de formación, producción y emisión con los que se formularán las recomendaciones necesarias para lograr un modelo de formación-producción radial replicable con otras instituciones inclusivas de niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual.	3) <i>Evaluación y sistematización</i> : se identifican los retos, impactos y logros encontrados durante el proceso de formación y producción con los que se formularán las recomendaciones necesarias para lograr un modelo de formación-producción radial replicable con otras instituciones inclusivas de niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual.

Tabla No. 4: Esquema de la formación radiofónica

2.11.2 Cine-fórum y cine-clubes participativos

El cine es un arte, una forma de producción cultural y un lenguaje de imágenes en movimiento con capacidad para generar percepciones, narrar historias y movilizar pasiones y acciones, por lo que necesita ser aprendido. Introducir la cuestión del arte en la escuela es propiciar el encuentro con una alteridad estética, que no debiera ser reducida a una educación artística curricularizada como otra disciplina más de la escuela y agenciada por un especialista.

Aunque la mayoría de los niños están atrapados en el consumismo de las mercancías culturales, la escuela *no es el único lugar* donde el encuentro con el arte puede producirse, pero sí podría ser cierto que es durante la infancia y la juventud donde podría propiciarse ese encuentro con cierto tipo de películas esenciales en la configuración del gusto por el cine. El cine en la escuela puede convertirse en una pedagogía de las artes que no sólo contribuye a reducir las desigualdades en términos del capital simbólico-cultural de niños, niñas y jóvenes de ciertas condiciones sociales de existencia, sino que puede ayudar a potenciar sus trayectorias vitales y familiares que dan lugar a distintos *habitus*, gustos, prácticas y estilos de vida. El cine también ayuda a desarrollar un espíritu crítico, revelando en las nuevas generaciones cualidades estéticas como la intuición y la sensibilidad y particulares disposiciones ético-políticas hacia la diversidad y la diferencia, entendidos como capitales sociales, culturales y simbólicos de los sujetos y las comunidades.

En ese sentido, el cine, el cine-fórum y la constitución de cine clubes en la escuela, constituyen experiencias de formación del gusto para aprender a frecuentar cierto tipo de películas, tejer lazos entre ellas, y tal vez, convertir a los niños, niñas y jóvenes, así como a los docentes interesados, en iniciadores y pasadores de una afición hacia las historias contadas con luz. Esto no significa que estas sensibilidades, variables según sea la singularidad de los sujetos, haya tenido que esperar a que alguien les enseñe a leer y a analizar las películas, pues es posible que ellos mismos, desde su configuración como públicos de industrias culturales tales como el cine, la televisión y los videojuegos, hayan

ido deviniendo espectadores competentes y críticos de la cultura visual-digital contemporánea.

Lo que sí pueden hacer los cine-clubes y los cine-foros es constituir sistemática y conscientemente una aproximación al cine como arte, en la que los espectadores aprendan a querer y a experimentar la emoción, no sólo de las historias en sí, sino a la experiencia y dificultades de la creación misma a la que se enfrentan los realizadores audiovisuales.

Los cine-clubes a través del cine-fórum, permiten articular el talento creativo y las capacidades emocionales y afectivas de las audiencias, dando qué pensar, pues sobre todo los grandes autores del cine no sólo son creadores sino pensadores singulares que utilizan distintos tipos de imágenes, en lugar de conceptos para expresarse.

El cine-fórum, crea una dinámica interactiva grupal y de comunicación entre los participantes a partir de la experiencia audiovisual del cine, pretendiendo llegar al descubrimiento, la interiorización y la vivencia de ciertas realidades y actitudes latentes en el grupo o que están proyectadas en la sociedad. Con los momentos de *presentación*, *proyección* y *coloquio*, los cine-fórum también serán utilizados como estrategia para un diálogo de saberes sobre los Derechos Humanos, los Derechos del Niño estipulados en la Convención Internacional y los que prevén la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

La creciente importancia de la imagen y la simbolización en las sociedades contemporáneas así como el derecho a que las personas discapacitadas visuales tengan mayor acceso a la educación, a cultura y a los sistemas de comunicación visual ha exigido el desarrollo de herramientas tecnológicas que permiten su acceso a la cultura mediática tales como la audio-descripción y la narración descriptiva. Algunas películas ya cuentan con el formato Audesc, un sistema de audio-descripción, donde un relator describe, de manera paralela y simultánea las acciones y sucesos a las personas ciegas o con baja visión. Otro tanto puede ensayarse y perfeccionarse alrededor de las narraciones descriptivas por parte de otros espectadores del cine, tal y como viene enfatizándose alrededor de la importancia de la lectura y de la narración en voz alta en el Plan Nacional de Lectura.

En ese sentido, la participación activa de las personas con discapacidad alrededor de los medios de comunicación audiovisuales, en cooperación con las personas y organizaciones de discapacitados es muy importante tanto para la reflexión sobre los estereotipos negativos y las prácticas de estigmatización social de la diversidad y de la diferencia, pero también, para potenciar la capacidad de escucha y la especial sensibilidad sonora de las personas ciegas y con baja visión.

Esquema planeado de la formación en cine

Primer momento: memoria

Para la construcción del espacio del cine foro, creemos que un primer momento necesario para acercar las experiencias e historias de vida personales a la intención del trabajo, se puede recurrir a realizar preguntas que indaguen en la memoria de la relación que han tenido con el cine. Algunas preguntas podrían ser:

- ¿Cómo recuerdan que llegó el cine y la radio a su vida y a su región?

- ¿De qué forma y cómo han vivido el cine?
- ¿Dónde fue la primera vez que vivieron el cine?
- ¿Cómo vivió el cine?
- ¿Junto a quién vivieron su primera vez en el cine?⁵
- ¿Cómo fueron las condiciones para vivir el cine? (reglas de juego)
- ¿Cómo lo percibió? (oír, ver, sabor, oler, emoción)
- ¿Cómo describiría la situación? (pre, durante, post)
- ¿Cuáles considera que son sus derechos como espectador? (preguntar más cotidianamente) ¿qué es necesario para vivir la experiencia del cine?
- ¿Qué películas recuerda más y cuáles nos recomendaría? (lista)

Segundo momento: proyección

De acuerdo a la selección de las películas y cortos, se pensó en dos momentos de la presentación:

El primero, pronunciando algunos aforismos, dichos o preguntas que abarcan el qué, cómo y quién:

- El perfume fino viene en frascos pequeños (*Arrietty...*).
- Qué pasaría si tú fueras un pequeño en tierra de gigantes (*Arrietty...*).
- Qué pasaría si tú fueras un gigante en tierra de pequeños (*Arrietty...*).
- Dime con quién andas y te diré quién eres... (*Un mundo perfecto*).
- Por el equipaje se conoce al pasajero... (*Un mundo perfecto*).
- Qué pasaría si alguien que ha estado en la cárcel te lleva contigo (*Un mundo perfecto*).
- Prendan la luz que no se oye conversar (*Rojo como el cielo*).

Luego, ver una película.

Tercer momento: cine-foro

Este momento está pensando como una experiencia de diálogo y producción. Por ello se planea lo siguiente:

- *Diálogo narrativo*: Luego de la posibilidad de solo ver la pieza audiovisual, se propone que al igual que se inició la proyección se comience el diálogo, con la diferencia que las frases en esta parte están generadas por el público asistente.
- *Producción*: Lo entendemos como una parte importante para la representación de los significados que movilizaron a los asistentes. Esto con el fin de no solo acercarlos a la producción de piezas estéticas/audiovisuales, sino también y principalmente de crear nuevas formas de contar y dialogar por medio de herramientas novedosas. Aquí se concentran cuatro posibilidades: a) una pieza escrita (mural, collage, *grafiti*), b) La narración oral (*free-style*, coplas), c) Actos artísticos (pinturas, dibujos, cómic, manga, teatro, danza, *breakdance*, canción, performance), y d) Puesta en escena audiovisual (telenovela, radioteatro, *stop motion*, *filminuto*, video, videoclip, fotonovela).

⁵ Tendremos en cuenta que hablar de cine no son solo contemplar proyecciones en teatros, sino que también es posible que los niños, niñas y jóvenes hayan tenido sus primeros encuentros con este arte con proyecciones en plazas, parques y vecindarios, por la transmisión de películas por T.V., visualizándolas por Internet, por canales de cable, mediante DVDs, etc. Puesto que muchas personas y, sobre todo, muchos niños y niñas, en pleno siglo XXI, no han tenido la experiencia de entrar a una sala de cine.

Primero: Crear expectativas	Presentación del proyecto a las personas asistentes con el fin de intercambiar percepciones de lo que ellos han vivido como experiencia en relación al cine.	1) Presentación del proyecto a los asistentes: objetivos (nosotros y ellos). 2) Memoria: preguntas en ejercicio de recordar cómo ha sido su experiencia con el cine. 3) Crear las “reglas del juego” para ver cine en ese espacio.⁶ 4) Acordar compromisos de acuerdo a lo que han comentado en el punto dos para la adecuación del espacio.⁷	■ Un primer acercamiento a las personas asistentes. ■ Indagar en su experiencia. ■ Encontrar puntos de conexión entre la propuesta inicial y lo que ellos quieren.
Segundo: Ver y escuchar cine	Presentar el ciclo de cine de las películas pre-seleccionadas.	1) Exponer y discutir las reglas 2) Adecuación del lugar con los elementos de los asistentes. 3) Pre diálogo (frases iniciales para crear expectativa). 4) Proyección de película (preguntar si asisten voluntariamente).⁸	■ Activar la imaginación - Acoger la infancia.⁹
Tercero: Dialogar y producir	Acercar a los asistentes a través de la realización del cine-foro a diferentes tipos de experiencia de producción.	1) Exponer y discutir las reglas. 2) Post-diálogo de la proyección de la película del día anterior (frases iniciales de nosotros y ellos). 3) Agrupar a los espectadores con el fin que seleccionen una de las proyecciones. 4) Creación por parte de los asistentes de su experiencia con el cine visto.¹⁰ 5) Presentación.¹¹	■ Exponer las formas de relación y vivencia del cine. ■ Acercamientos a nuevas formas de dialogar.

Tabla No. 5: Esquema de la formación audiovisual

Uso de Internet y Tecnologías de Información y la Comunicación, TIC

⁶ Los asistentes participarán en la creación de las reglas, y estas siempre tienen que estar en constante transformación junto con los participantes. Las reglas deben estar expuestas siempre en un lugar visible. La razón de esta insistencia es la recuperación de las relaciones democráticas en la escuela y como forma de mostrar que los acuerdos colectivos ayudan a solucionar y mediar conflictos y diferencias. En la escuela convencional existen manuales y reglamentos universales porque existe la convicción que la disciplina, las circunstancias, las transgresiones y las sanciones deberán ser siempre las mismas, que la escuela es siempre la misma. No se ha reflexionado con profundidad lo que significa que los contextos de producción de las normas son siempre distintos de los contextos de aplicación de las mismas. Lo mismo que las conductas de los individuos, son variables e históricas. En vez de manuales y reglamentos intemporales, escritos heterónomamente, debe existir la posibilidad que cada cual participe individualmente y sin representación alguna en la institucionalización autónoma de las normas, sólo así podrá el individuo responder por sus actos ante el colectivo, y quienes apliquen la sanción también serán responsables ante esa misma comunidad.

⁷ Pensamos que en las respuestas del punto dos, se encontrarán pistas de cómo las personas han vivido el cine y con qué elementos. Por lo cual, siguiendo la idea de crear el cine-club para y con ellos y planteado la experiencia del cine como un ritual, la idea es que ellos mismos traigan cosas para mejorar el ambiente y espacio para vivir el cine. Tal como el aparte del manual donde se hace la descripción de la vivencia del cine.

⁸ La propuesta para la proyección de las películas es que varíe el orden en los colegios. Ejemplo: Barranquilla: *Arrietty...*, *Un mundo perfecto*, *Rojo como el cielo*. Popayán: *Un mundo perfecto*, *Rojo como el cielo*, *Arrietty...*, etc.

⁹ Para esto nos guiamos por los videos de [Carlos Skliar en YouTube](#), donde resalta la existencia de tres nociones diferentes de tiempo entre los griegos: *Chronos* (tiempo lineal, secuencial y numérico, de la producción, del crecimiento, del desarrollo, del progreso, tiempo de la teoría de los estadios de Piaget, tiempo característico del adulto), *Kairós* (tiempo breve de la oportunidad, de la ocasión, tiempo de la juventud) y *Aión* (tiempo subjetivo, de la intensidad, de la experiencia, del devenir, tiempo de la infancia).

¹⁰ El lugar del maestro no se puede abandonar, debe re-significarse. Se propone repetir un fragmento de la película vista con el fin de dar fuerza a la discusión que se desarrolle desde la posición del maestro.

¹¹ Este momento, de acuerdo a lo que las personas hayan seleccionado, será registrado y grabado con cámaras.

Como otra forma de documentar el proceso de ejecución del proyecto, de continuar los procesos formativos con los colectivos de radio y cine en las regiones, de entrelazar las experiencias desarrolladas y de socializar los resultados en la red, se había acordado utilizar la plataforma virtual de participación del INCI, pero como se aclaró en una reciente reunión, este recurso no pudo ser puesto a la disposición del proyecto porque los programadores no entregaron esta tecnología oportunamente al INCI, para suplir este recurso el IESCO creó el site *Oyendo Visiones*, disponible en: <https://sites.google.com/site/oyendovisionesinciiesco/>.

3. Conceptualización teórico-metodológica de la formación en Derechos Humanos a través de las apuestas estético-comunicativas de la radio y del cine.

“El arte, para seguir siendo arte, tiene que seguir siendo un germen de anarquía, escándalo y desorden. El arte por definición, siembra desconcierto en la institución. Para los alumnos, no puede concebirse sin experiencia del ‘hacer’ y sin contacto con el artista, el hombre de oficio, como cuerpo ‘extranjero’ a la escuela, como elemento felizmente perturbador de su sistema de valores y comportamientos, y de sus normas y relaciones. El arte no debe ser ni la propiedad ni el coto vedado de un profesor especialista. Tiene que ser una experiencia de otra naturaleza que la de una asignatura particular, tanto para los alumnos como para los docentes. Esta idea potente y nueva no ha dejado de provocar alboroto y resistencias en el seno del aparato de la Educación nacional, en todos los peldaños de la jerarquía. La institución tiene una tendencia natural a normalizar, amortiguar e intentar absorber esa parte de peligro que representa el encuentro con toda forma de alteridad para resguardarse a sí misma y a sus agentes”.

Alain Bergala. *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes S.A. Ediciones, 2007: 33-34.

3.1 Educar

La educación es el arte de rebautizarnos o de enseñarnos a sentir de otra manera.

Friedrich Nietzsche, *Todos los aforismos*. Buenos Aires: Leviatán, 2001.

En el citado documento se comenzó definiendo a la educación como *un campo de combate* en el sentido en que entre más se la oriente a responder a las demandas impersonales del sistema más se contribuye a su sostenimiento y perpetuación (Zuleta, 1995), por tanto, que la educación es un proceso donde se articulan una serie de interpelaciones político-culturales, modelos de identificación propuestos desde discursos instituidos, pero también, modos de reconocimiento subjetivos, frente a los cuales es posible que los actores sociales construyan un margen de libertad, declaren o no aludidos, adhiriendo o rechazando a los patrones propuestos. (Huergo, 2005)

Luego la educación no es en sí misma, liberadora, depende de quién la utilice y con qué fines. Según Paulo Freire no se puede hablar de educación a secas sino de "educación para qué, educación en favor de quiénes, educación contra qué", en tanto que la educación puede ser liberadora o manipuladora, domesticadora y esclavizante, luego quienes realizamos actos educativos somos esencialmente actores políticos.

Educar no sólo pedagogizar los sujetos y sus relaciones, sino un acto político donde sedistribuye colectivamente un capital cultural que involucra procesos de desconocimiento, conocimiento y re-conocimiento que acogen al otro y su diferencia para hacerlo un semejante.

Estos procesos intersubjetivos y socioculturales en general, son políticos, en el sentido en que están asociados al ejercicio de fuerzas y no sólo como estados de dominación, que es

como generalmente entendemos el poder, sino también como modalidades de *gobierno*, puesto que en las *relaciones de poder* hay la posibilidad de un juego estratégico entre grados de libertad, lo que da lugar a que algunas personas traten de determinar las conductas de sí mismas (autogobernarse), evadirse o resistir, o intentar gobernar a otras, es decir, son relaciones inestables y reversibles; mientras que en los estados o *relaciones de dominación* y de violencia (como sucede con las tecnologías gubernamentales, de disciplinamiento y de biopoder), las relaciones de poder son relativamente estables y jerárquicas.

3.2 Escolarizar

“Las escuelas están en crisis y también lo están las personas que se encuentran a cargo de ellas. La primera es una crisis dentro de una institución política, la segunda una crisis de actitud política. Esta última, la crisis de crecimiento personal, sólo puede ser atacada si se la considera distinta de aunque relacionada con la crisis de la escuela.

Las escuelas han perdido su hasta hace poco no cuestionado título de legitimadoras de la educación. La mayoría de sus críticos exigen una dolorosa y radical reforma, y existe una minoría, en rápido crecimiento, que no está dispuesta a aceptar nada que no sea la prohibición de la asistencia obligatoria a las escuelas y la inhabilitación de los certificados de estudios. La controversia entre los partidarios de la renovación y los partidarios de finiquitar el orden establecido pronto alcanzará su clímax.

Sin embargo, en la medida que la atención se concentra en la escuela podemos fácilmente pasar por alto una preocupación mucho más profunda: ¿qué es lo que debe ser la enseñanza? ¿Seguirá la gente considerándola como un servicio o mercancía que puede ser producido y consumido más eficientemente por un número mayor de personas si se hacen los arreglos institucionales pertinentes? ¿O debemos establecer sólo las reformas institucionales que protejan la autonomía del estudiante, su iniciativa personal a decidir qué es lo que debe aprender y su derecho inalienable a aprender lo que le gusta en lugar de aprender aquello que resulta útil a algún otro? Debemos escoger entre una educación más eficaz de personas adecuadas a una sociedad de eficacia creciente y una sociedad nueva en la cual la educación deje de ser la tarea de instituciones especializadas”.

Iván Illich, *et al. Un mundo sin escuelas*. México, D.F.: Editorial Nueva Imagen, S.A., 1977.

La historia de la infancia como categoría social, está íntimamente vinculada a la institucionalización de la escuela como espacio de la educación obligatoria, puesto que con la invención de la infancia y del alumno, los niños empezaron a tener existencia histórica para los otros, lo que también significó su confinamiento a la escuela. Se acuerdo a las investigaciones de Phillipe Ariès (1987), la educación renacentista marcó la distinción entre la sociedad medieval y la moderna; durante el siglo XVI reapareció el interés por la educación impulsado por los moralistas¹² que más tarde se mezclaron con los partidarios de la Reforma durante el siglo XVII la Iglesia y el Estado se hacen cargo del sistema educativo, surgiendo diversas órdenes religiosas con este objetivo.

Pero es hasta el siglo XVIII donde la institución educativa se generaliza en Europa, quedando los niños definitivamente separados de los adultos con el fin de ser instruidos y formados; es durante este siglo y el siglo XIX serán escritos los grandes tratados sobre la

¹² “Desear un niño en el siglo XVI estaba relacionado con la idolatría. La familia empieza a tener un trato complaciente y tierno con él, cuestión que los moralistas de aquel tiempo no compartían por considerar que esa era una forma de malcriarlo. Para los moralistas el niño era un ser imperfecto, cuyos comportamientos insolentes debían enderezarse. Así en esta época el niño aparece entre dos deseos opuestos: el deseo familiar que lo reconoce para complacerlo y el de los moralistas que también lo reconoce para educarlo. Estas dos posiciones en el deseo con respecto al niño, Philippe Ariès las denomina mentalidades: a la familia le interesaba que el niño fuera feliz, es decir que viviera sin ninguna norma, en cambio, para el moralista era prioritario que el niño aprendiera a vivir en sociedad, por eso aconsejaban enseñarle los buenos modales y el arte de agradecer.

El deseo educativo del moralista es el soporte de su sentimiento hostil contra aquellos niños considerados malcriados. Este sentimiento negativo contra la infancia mal-educada no se articula, al menos en apariencia, con un goce abusador sino con la prohibición y la ética”. (Gallo, 1999: 43-44)

educación, donde destacan las obras de Rousseau, Tiedemann, Fröbel, Pestalozzi, Hall, etc. A partir de entonces la educación formal ha constituido un pilar fundamental de la civilización occidental.

De allí que cuando se limita lo educativo a la *escolarización* se reproduce su sentido moderno dominante, estrechamente relacionado con la función principal de la disciplina que consiste en normalizar, esto es, inscribir las posibles acciones en un determinado campo o espacio, a partir de una normatividad que distingue lo permitido de lo prohibido, lo correcto y lo incorrecto. Según Foucault, las técnicas principales de los dispositivos disciplinares son: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen.

La escuela moderna impulsó la constitución de la relación pedagógica entre el maestro y el alumno, autonomizando la institución escolar como un espacio-tiempo específico para la transmisión de los conocimientos, separado de la cotidianidad y las prácticas sociales, con una evaluación y graduación permanente de los alumnos para distribuirlos en aulas, segregándolos por etapas de aprendizaje. Sobre todo convirtió la edad en el ‘criterio cohesionador de la infancia’, haciendo corresponder el desarrollo escolar con el progreso en la lectura, con el avance intelectual y con una clasificación de los niños y niñas por escalas mentales de la edad. (Tiramonti, 2005; Martín-Barbero, 1996).

La fábrica, la familia, la escuela, la clase social y las instituciones de representación política constituyeron los marcos institucionales que regularon y contuvieron la existencia de los individuos hasta avanzado el siglo XX, siendo instancias complementarias de los Estados nacionales, funcionales a la sociedad industrial y su desarrollo capitalista.

La educación escolarizada y pública es la institución moderna por excelencia porque sintetiza, en gran medida, las ideas e ideales de la modernidad y del iluminismo, es la institución que:

Corporifica las ideas de progreso constante a través de la razón y de la ciencia, de creencia en las potencialidades de un sujeto autónomo y libre, de universalismo, de emancipación y liberación política y social, de autonomía y libertad, de ampliación del espacio público a través de la ciudadanía, de la progresiva desaparición de los privilegios hereditarios, de movilidad social. La escuela está en el centro de los ideales de justicia, igualdad y distributividad del proyecto moderno de sociedad y política. No sólo resume estos principios, propósitos e impulsos: es la institución encargada de transmitirlos, de hacerlos generalizados, de conseguir que sean parte del sentido común y de la sensibilidad popular. (Da Silva, 1997: 273)

Como proyecto colectivo de la Modernidad, la educación oscila entre conservar la cultura instituida o instituir nuevas significaciones socioculturales, así como entre reproducir las relaciones de dominación hegemónicas o agenciar transformaciones sociopolíticas.

Desde finales del siglo pasado el proceso de globalización rompió esa matriz social, desregularizando el entramado institucional que la sostenía y, con ello, el campo común en el que se integraban y articulaban, los individuos y las instituciones. Hoy la relación con el saber y la producción de la subjetividad individual y colectiva no dependen mayoritariamente de la escolarización o se da en el seno de instituciones disciplinarias como

la escuela, el hospital, la cárcel o la fábrica. La educación excede a lo escolar y desborda lo curricular porque la educación ocurre en los escenarios múltiples de la vida cotidiana, en el hogar penetrado permanentemente por los medios de comunicación y en otros escenarios urbanos que compiten con la escuela, por eso se habla de una *educación expandida*, en la que concurren instituciones diversas, diferentes saberes y actores, y que tiene lugar en momentos y escenarios distintos. En ese sentido la educación expandida es una propuesta que intenta identificar y legitimar nuevas formas de aprender fuera y dentro del aula, fuera y dentro de los tiempos formales (Fonseca, 2009).

La naturaleza cambiante de la cultura ha hecho evidente que la red institucional que caracterizó a la sociedad moderna se está reestructurando, lo que cambia los marcos de la acción, las experiencias de los niños, niñas y jóvenes, y los procesos de socialización y educación que tienen lugar en las instituciones escolares, siendo difícil identificar cuáles serán las orientaciones y características que, al respecto, cobrará la sociedad contemporánea, aunque sí es patente una secundarización de la tarea de “enseñar” resultante de la importancia otorgada a las funciones asistenciales para asegurar una mayor equidad social, un auge de las teorías constructivistas y de la cultura “psi” que desplazan al adulto/docente de la posición de transmisor para ocupar el lugar de facilitador o guía de los aprendizajes “espontáneos” o “divertidos” de los niños, así como una brecha cultural entre adultos y jóvenes que dificulta la función de transmisión de normas y saberes, todo lo cual tiene lugar en medio de la revolución de las comunicaciones, tanto por el desarrollo de los medios como por el de las tecnologías electrónicas para la transmisión y almacenamiento de datos, lo que constituye un ecosistema comunicativo donde se recrean y producen lenguajes, conocimientos valores y orientaciones sociales (Tiramonti, *Op cit.*, p. 898).

Esta institución de la modernidad está fuertemente cuestionada por los presupuestos postmodernos y postestructuralistas que impugna la existencia de un sujeto esencial, centrado y unitario, las narrativas maestras de la razón, del progreso y del desarrollo, así como el ideal de emancipación y autonomía y también ha sido asaltada por la ideología neoliberal que busca desplazar la educación del espacio público hacia el régimen del mercado, el consumo y la selección, destruyendo de forma metódica los colectivos y todos principios de solidaridad.

3.3 Una educación expandida

“La educación que antes denominábamos como informal juega ya un papel esencial en nuestras vidas. Buena parte de nuestro conocimiento y capacidades no los obtenemos en un aula ni contamos con un título que lo acredite. De la constatación de esa realidad nace el concepto de educación expandida: la educación ya sucede, sobre todo, fuera de las instituciones educativas y de los procesos educativos formales.

(...)

La sociedad se enfrenta en este momento a un dilema que podemos ilustrar con dos alternativas: seguir ausente de los procesos de educación informal donde se produce hoy ya una buena parte del aprendizaje de nuestros jóvenes, o por el contrario asumir esa realidad y aprovechar muchas de las experiencias que habitualmente no se consideran como parte de la educación transformándolas en procesos de aprendizaje integrales de primer nivel. Por tanto, las instituciones educativas juegan y podrían jugar en el futuro un papel importante, pero diferente al que han desarrollado en el pasado.

Juan Freire. “Educación expandida y nuevas instituciones: ¿es posible la transformación?”, en: ZEMOS98. [Educación expandida](#). España: Creative Commons Reconocimiento, 2012.

Los cuestionamientos postmodernos y postestructurales son una perspectiva de renovación de la perspectiva crítica en la educación, en tanto que contestación y problematización constante de la escuela y de su cultura escolar como también del asalto de la nueva derecha a lo educativo, porque sobre todo ayudan a revisar las relaciones de poder-saber que buscan sobre todo la dominación, velada o abierta de los sujetos y colectivos.

Estas y otras críticas han permitido deslindar la educación de la escolarización, para lograr visualizar que lo educativo excede a lo escolar y desborda lo curricular y la mera transmisión de información, porque contemporáneamente la educación ocurre en escenarios múltiples de la vida cotidiana, lo que hoy permite hablar de una *educación expandida*, donde concurren instituciones diversas, diferentes saberes y actores, y que tiene lugar en momentos y escenarios distintos. En ese sentido la *educación expandida* es una propuesta que intenta identificar y legitimar nuevas formas de aprender fuera y dentro del aula, fuera y dentro de los tiempos formales (Fonseca, 2009).

Parte de esa educación expandida es vehiculizada por la ciudad, por los pares de edad y por los medios (televisión, cine, video, radio, fotografía, publicidad, periódicos y revistas, música grabada, juegos de ordenador e Internet) que, sobre todo a partir de la revolución electrónica y la convergencia digital, han producido una profunda reorganización del mundo de la lecto-escritura y de los relatos, transformando no sólo los modos de leer por la pluralidad y heterogeneidad de textos, lenguajes y escrituras que hoy circulan, sino los modos de escribir, de trabajar, de representar el mundo, de identificarse y de relacionarse.

3.4 Educación/alfabetización mediática

“Según la mirada de Ferrés (1989), lo que se ve en los medios apela a la emoción sin reflexión, y la escuela genera reflexión sin emoción. Aprovechar el lenguaje cinematográfico desde el espacio educativo implica un desafío: *incorporar la emoción como un camino hacia la reflexión*”.

Alejandro Cobo. *¿Es fácil hacer cine en la escuela con pocos recursos y muchos resultados?* Buenos Aires: Editorial Biblos, 2008: 18.

Este señalamiento de Ferrés es parcialmente verdadero, en la educación informal tienen lugar de forma permanente procesos emotivos y reflexivos, puesto que la cotidianidad de los sujetos está atravesada por una constante forma de producir conocimiento, y por otras maneras de producir reflexión en los sujetos, que no necesariamente involucran procesos de explicitación de lo que se sabe o se aprende para un otro. También es importante

destacar que existe una tensión entre oralidad y escritura, pues por el hecho que la reflexión no se realice de manera escrita, no significa que esa oralidad que es fecunda en la cultura esté exenta de reflexividad.

En la medida que los textos mediáticos combinan varios lenguajes o formas de comunicación: imágenes visuales (fijas y en movimiento), lenguaje auditivo (sonido, música o palabra), cada vez más se habla de la necesidad de una *educación mediática*, para desarrollar conocimientos (*knowledges*), competencias (*skills*), capacidades o habilidades (*abilities*) no exclusivamente relacionadas con la lecto-escritura tradicional sino con los sistemas simbólicos de imágenes, sonidos e hipertextos.

“Así pues, la *educación* mediática es el proceso de enseñar y aprender acerca de los medios de comunicación, la *alfabetización* mediática es el resultado: el conocimiento y las habilidades que adquieren los alumnos. La alfabetización mediática implica necesariamente ‘leer’ y ‘escribir’ los medios. Por lo tanto, la educación mediática se propone desarrollar *tanto* la comprensión crítica *como* la participación activa. (...) La educación mediática gira en torno al desarrollo de las capacidades críticas y creativas de los jóvenes.

La educación mediática tiene, pues, que ver con la enseñanza y el aprendizaje *acercade* los medios. No deberíamos confundirla con la enseñanza *por mediodo* o *con* los medios: por ejemplo el uso de la televisión o los ordenadores como herramientas para la enseñanza de la ciencia o de la historia” (Buckingham, 2005: 21).

Hablar de educación y alfabetización mediática (*media literacy*) –pese a que tal concepto reduce las demás modalidades de comunicación a la lecto-escritura como la única modalidad “real” y válida de educación-, plantea la necesidad de estructurar políticas de lectoescriturasdirigidas a todas las personas de cualquier edad y condición; lo que implica la creación de espacios y modos de apropiación y empoderamiento con loscualeslos sujetos puedan contar sus propias historias; pues se trata en el fondo de políticas culturales que sólo tendrán arraigo si se insertan en las memorias y en las experiencias socialesde las comunidades y de las personas (Cf. Martín-Barbero y Lluich, 2011).

La educación y alfabetización mediática se relaciona con la naturaleza íntimamente social y multicultural de nuestras sociedades en las que no es posible prescindir del análisis lecto-escritor, pero también demanda la construcción de diferentes modalidades de alfabetización, que desarrollen las capacidades de desciframiento, valoración y crítica, lo que inicia por un cuestionamiento del uso meramente instrumental de la tecnología o de que sólo es una herramienta neutral para transmitir “información”.

Para Fabbri (2012) es más importante la alfabetización visual que las campañas de promoción de la lectura, pues lo más preocupante no es el analfabetismo respecto de la imagen o de la escritura mediática, sino que se desconozca la actual hibridación de los medios, es decir, que se ignore totalmente la mezcla y el montaje de imágenes, sonidos, audios y textos en un solo medio o trabajo. Esa combinación implica una traducción creativa entre lenguajes y lógicas de producción, pero también entre culturas diversas, donde hay que pasar de las lecturas implícitas que hacemos de los medios a lecturas explícitas de la gramática de la imagen.

La educación/alfabetización mediática supone darse cuenta que el uso de las TIC, no transformará por sí misma la educación ni las culturas escolares, lo que significa que hay que desarrollar unas apuestas pedagógicas estratégicas para realizar:

- a) un análisis riguroso de los textos mediáticos, en términos de sus lenguajes visuales, de las representaciones de mundo que proporcionan. Esto implica la *interpretación hermenéutica de las ideologías e imaginarios transmitidos*, prestando atención a diferentes formas de lenguaje para comunicar ideas y significados, la familiarización de las audiencias con convenciones lingüísticas, el establecimiento de códigos o reglas gramaticales de los medios a través de diversos géneros donde se combinan tecnológicamente secuencias de imágenes sonidos y palabras;
- b) estudiar las empresas e instituciones que producen los medios, como los métodos que utilizan para ejercer influencia a distancia sobre sus públicos-objetivo, es decir, aprender a reconocer que *los medios son industrias simbólicas globales* que movilizan intereses económico-políticos y una lucha por la hegemonía audiovisual, lo que involucra prácticas profesionales, la utilización de la revolución tecnológica y sistemas de producción, distribución, regulación, acceso y participación;
- c) también apostarle a la *producción creativa con medios*, explorando la variedad de géneros, formatos, lenguajes y tecnologías, lo que implica: aprovechar la accesibilidad de la manipulación digital de textos, imágenes y sonidos; superar la imitación irreflexiva de los modelos y las ideologías hegemónicas presentes en los medios comerciales; eludir las visiones personalistas, expresionistas y románticas de lo “creativo” en las que se prescinde del pensamiento, la reflexividad, de la acción concertada y organizada, como también del conocimiento de los lenguajes específicos de los medios; entender la cultura digital como lugar clave de aprendizaje y entre-aprendizaje entre adultos, niños y jóvenes; provocar procesos de experimentación, exploración, lúdica y de ensayo y error. (Buckingham, 2005, *Op cit.*)

Pero no es suficiente con pensar esta formación educativa en medios y TIC si no se contempla que tales procesos formativos conducen a una acción política, en la medida que contribuyen a instituir otro tipo de subjetividad, mucho más libre, crítica, participativa y propositiva. Y que deberá enfrentar dificultades tales como: una visión crítica de la sociedad de la comunicación y la información globalizada; la brecha digital que caracteriza a las instituciones educativas y al personal docente; las condiciones organizativas y arquitectónicas de los centros educativos que no permiten la flexibilización de los tiempos y grupos para construir el conocimiento en espacios virtuales limitándose sólo al espacio físico del aula; un acceso rápido y viable económicamente de las tecnologías digitales en los centros educativos públicos; la puesta en marcha de políticas de formación en el campo de la comunicación multimedia y de estímulo a la producción de materiales para todos los niveles de la enseñanza; procesos de reflexión sobre la integración curricular de los recursos tecnológicos y la admisión de los escenarios virtuales como situaciones viables para el proceso de enseñanza – aprendizaje; la creación de comunidades colaborativas y hábitos de interaccionar en la Red para la creación de una inteligencia colectiva; y lidiar con las posturas *tecnófobas* que consideran lo medios y TIC como el origen de todos los males o postura *tecnofílicas* que consideran que por el mero hecho de usar los nuevos

medios, de circular información o de generar ámbitos lúdico-creativos con estos recursos se producen aprendizajes.

“En síntesis la educación mediática son las competencias que puede adquirir una persona para:

- utilizar múltiples lenguajes para crear y leer de forma crítica,
- interactuar con otras personas de forma real y/o virtual,
- participar en las comunicaciones a través de diferentes medios y
- conectarse en cualquier momento con diferentes grupos y comunidades” (Aparici, *et al.*, 2010: 12).

Esta educación mediática permite visibilizar a las nuevas generaciones como interlocutores válidos de la cultura puesto que empodera el protagonismo y la participación argumentada de los niños, niñas y jóvenes, lo que también puede orientarse hacia valorar y respetar distintos tipos de derechos humanos, así como las diferencias de clase, étnicas, religiosas, políticas, personales y físicas. Sin embargo:

“Si no hacemos nada, Internet y el cable estarán monopolizados, dentro de 10 o 15 años, por las mega-corporaciones empresariales. La gente no sabe que en sus manos está la posibilidad de disponer de estos instrumentos tecnológicos, en vez de dejárselos a las grandes compañías. Para ello, hace falta coordinación entre los grupos que se oponen a ese monopolio, utilizando la tecnología con creatividad, inteligencia e iniciativa para promocionar, por ejemplo, la educación”. Noam Chomsky, 1998

3.5 Semióticas significantes y a-significantes

“Sabemos que el significado pertenece al código y por eso es comunicable ‘pero el precio de su comunicabilidad estriba en su impermeabilidad a lo singular.’ Y es esta exclusión de lo singular lo que supone la exclusión de toda **experiencia**’o, si se prefiere, la vivencia humana, siempre azarosa, singular y, en cuanto tal, asignificante y, por ello mismo, **indecible**, incommunicable”.

Jesús González Requena. “Texto artístico, espacio simbólico (con *El espíritu de la colmena* como fondo)”, en: *Trama y fondo: revista de cultura*, No. 9, Madrid: Asociación cultural Trama y Fondo, 2000: 29.

Esta nueva educación también es imprescindible porque en la fase actual del capitalismo mundial integrado, la cultura ha cobrado una alta densidad semiótica haciendo de la comunicación, la información y las capacidades humanas de innovación la base del actual sistema productivo, lo que atraviesa los instrumentos financieros, la fabricación del mercado y el conjunto de las interacciones simbólicas que constituyen la sociedad.

Cada vez se acepta con más fuerza entre los teóricos de las ciencias sociales que en la sociedad contemporánea se instaló una “nueva economía” y un “nuevo espíritu” del capitalismo, lo que significó la emergencia de un nuevo escenario productivo conocido como postfordismo, pese a que muchas de las viejas estructuras fordistas continúen vigentes en nuestras sociedades luego de la crisis del modelo de acumulación industrialista en las décadas de los 60-70. Pero ha sido difícil encontrar una definición satisfactoria de esta nueva época donde “la vida ha sido puesta a trabajar”, en razón del número importante de facultades humanas (lenguaje, afectos, inteligencia, comunicatividad, juego, creatividad, capacidad de adaptación continua al cambio, de aprendizaje y cooperación) que pasaron a convertirse en factores directamente productivos o en condiciones previas indispensables para la producción.

En la medida que estas cualidades son cada vez más exigidas a la fuerza de trabajo Guattari afirma que:

“El capitalismo se apodera de los seres humanos desde su interior. Su alienación por medio de imágenes e ideas no es más que un aspecto de un sistema general de sometimiento de sus modos fundamentales de semiotización, tanto individuales como colectivos” que normaliza el deseo; alienando eficazmente los comportamientos perceptivos, sensitivos, afectivos, cognitivos, lingüísticos, etc. (Guattari, 2004: 95)

Según este mismo autor, el capital no es sólo una categoría económica relacionada con la circulación de bienes y la acumulación, sino una categoría semiótica que concierne a todos los niveles de la producción y a todos los niveles de estratificación de los poderes, lo que crea procesos maquínicos¹³ que funcionan siempre en el doble registro de las semióticas significantes y de las semióticas a-significantes:

- a) el lenguaje y el registro tradicional de la representación y la significación encarnado en semióticas significantes con las que se ha analizado la institucionalización de los procesos de subjetivación o de alienación subjetiva, la asunción de normas, leyes, roles y funciones establecidas, así como una conciencia racionalista por la construcción del yo;
- b) y mediante un registro muy original, el de las semióticas a-significantes, que involucran a todas las máquinas de producción de signos: la moneda, la televisión, el cine, los computadores, las ecuaciones científicas, los planos, fórmulas diagramas y ecuaciones de la ciencia, la escritura musical, las sintaxis informáticas y robóticas que sobre todo articulan el individuo como elemento o componente de la máquina, constituyendo una subjetividad afectiva gracias que incluye medios de expresión pre-verbales, corporales o icónicos como la danza, la mímica, la música, las posturas, las crisis de nervios o de llanto, el miedo, la angustia y el pánico, las intensidades afectivas de movimiento o de ritmo. Signos que, en lugar de producir una significación, activan, ponen en movimiento, desencadenan acciones, reacciones, comportamientos, actitudes y posturas. Es una producción de subjetividad, una producción de sentido a partir de elementos de ruptura de sentido. (Guattari, 1975; Lazzarato, 2007)

Estas múltiples semióticas a-significantes, oprimidas bajo la representación y la significación, ponen de presente el problema lingüístico, pedagógico y político sobre cómo

¹³“Encuentro muy ventajoso partir de una teoría del deseo que lo considere como algo incrustado en sistemas maquínicos altamente diferenciados y elaborados. Y cuando digo ‘maquínico’ no me refiero a mecánico, ni necesariamente a máquinas técnicas. Las máquinas técnicas existen, pero hay también máquinas sociales, máquinas estéticas, máquinas teóricas, etc. Es decir, hay máquinas territorializadas (en metal, en electricidad, etc.), así como hay también máquinas desterritorializadas que funcionan en un nivel de semiotización completamente diferente”. (Guattari - Rolnik, 2006: 281)

Al ampliar la noción de máquina podemos considerar otros componentes conformadores de niveles maquínicos: a) materiales y energéticos; b) semióticos, diagramáticos y algorítmicos (planos, fórmulas y ecuaciones); c) órganos, influjos tales como pensamientos, deseos, afectos, emociones y humores del cuerpo humano; d) informaciones y representaciones mentales (individuales y colectivas); e) investiduras de máquinas deseantes que producen ciertos tipo de subjetividad; f) máquinas abstractas transversales a los niveles maquínicos materiales, cognitivos, afectivos y sociales antes considerados.

reinventar dispositivos de producción de subjetividad que respondan a la cuestión de la emergencia de otras formas de agenciamiento colectivo de enunciación, distintas del agenciamiento mediante la consigna, el mandato social, la orden, pero también de la “concientización”, de la formación de “líderes” o “representantes”, como también de modos comunicativo-educativos verticales, instruccionales, apoyados en libros de texto o manuales, códigos y leyes. Por el contrario, los agenciamientos colectivos, unanoción más amplia que la de estructura,sistema o proceso,movilizadora de una geografía o una espacialidad que incluye multiplicidades heterogéneos tales como poblaciones, afectos, corporalidades, intensidades y territorios, distante de construir la posibilidad de un conocimiento único que dé cuenta de todas las diversidades.

Las semióticas a-significantes señalan un problema lingüístico, porque las ciencias sociales hasta los años 70 erigieron como modelo las investigaciones de Saussure y los desarrollos estructuralistas. No obstante, cada vez más se acepta la necesidad de pensar el construccionismo social de la realidad donde *hablar es hacer y comunicar es construir mundos posibles con otros*, heterogéneos y diferentes. Por tanto, hay que avanzar de la visión saussuriana del lenguaje entendido como código donde la enunciación es un derivado de las estructuras gramaticales o sintácticas, una simple realización “individual” del fenómeno “social” de la lengua, hacia una visión pragmática del *lenguaje como experiencia y acción* que moviliza las capacidades de comunicación en contextos socioculturales diferenciados, y donde la enunciación es el “núcleo activo” de la creatividad lingüística y semiótica.

Desde los movimientos minoritarios del 68, quedó en cuestión la separación saussuriana entre lengua y palabra (en la medida que la lengua fija las significaciones de manera previa a cualquier uso y la palabra se limita a comunicar tales significados según las finalidades de los locutores), porque irrumpieron en el espacio público la expresión de las relaciones de poder “domésticas” del cuerpo, el afecto, el *socius*, la ética, la política, es decir, todo lo que antes era considerado como “privado”. Así la lengua dejó de ser un simple medio de comunicación e intercambio de información, y los procesos de subjetivación ya no pueden ser reducidos al resultado de operaciones significantes¹⁴ puesto que actores hasta ese momento invisibles: jóvenes, mujeres, enfermos mentales, grupos étnicos y minorías sexuales mostraron sus capacidades para redefinir, desde ese entonces, la palabra, la acción, lo que es público y lo que es político.

3.6 Agenciamientos colectivos

¹⁴ Para el psicoanálisis lacaniano, por ejemplo, “lo inconsciente está estructurado como un lenguaje”, en el sentido que el sujeto de lo inconsciente no comporta sino los efectos de su institución en tanto ser hablante, es decir, acusa sólo la institucionalización de los procesos de subjetivación o de alienación subjetiva.

Al respecto, plantea Saidón (2009): si el inconsciente ya está estructurado, sólo es representativo, ¿dónde queda el margen para la potencia deseante?, ¿para que la identidad subjetiva pueda ser parcial o fragmentaria?, puesto que uno no es todo el tiempo ni todo el día el mismo sujeto. Como mostraron Deleuze y Guattari en *El Anti-Edipo*, la estructura edípica “universal”, que supuestamente subyace a este inconsciente lingüístico, no es ahistórica: en una sociedad primitiva la prohibición del incesto sirve para establecer parientes y ocupar la tierra; mientras que en la época del despotismo asiático, el sentido de la herencia era crear cuerpos aterrorizados que acumularan y entregaran su fuerza de trabajo a un déspota considerado divino y el único propietario; por oposición al capitalismo, donde el tabú del incesto sirve para construir pequeñas unidades familiares que serán la base de un inmenso y desterritorializado modo de producción de bienes, de dinero y de subjetividades.

“En un primer momento, la alfabetización en medios de comunicación comenzó enseñando de manera didáctica a grupos poblacionales vulnerables las lógicas narrativas de los medios (tanto audiovisuales como impresos); su objetivo central era brindar herramientas a las comunidades para comprender de manera crítica aquellos contenidos que circulaban en los medios. La escuela y, consecuentemente, la infancia tienen un papel importante en este proceso de alfabetización, pues se convierten en escenario y objetivo respectivamente de los programas de alfabetización en medios.

No obstante, el modelo de la recepción crítica aparece desbordado por los adelantos de la tecnología y por su espacio de acción limitado, pues la mera “lectura” termina por restringir las posibilidades de acción de una comunidad.

Martín-Barbero (2003) plantea que los adelantos generan una mayor cercanía con los medios no sólo desde una recepción crítica, sino incorporando elementos mismos de la técnica que, a su vez, serán fundamentales a la hora de comprender los procesos de producción para así generar procesos de producción. Esto no es diferente de lo que se vive en la cotidianidad, “cientos de artilugios tecnológicos en la actualidad están siendo manipulados por los niños con o sin preparación para ello”:

La experiencia es lo que parece contar, las vivencias de tocar, teclear y conectar con el mundo digital en el que nos desenvolvemos y que nos permite moldear una imagen, retocarla, copiarla, pegarla, ponerla en movimiento o enviarla de modo inmediato a otra persona a cualquier latitud en que se encuentre. (Aguadedy Sánchez, 2008, p. 294)

En este sentido, los procesos de alfabetización en medios han tenido un amplio interés en la población infantil.

En el contexto latinoamericano existen varias experiencias que recapitulan el recorrido histórico de la alfabetización, Aguadedy Sánchez (2008) exponen algunas de las experiencias de alfabetización realizadas con niños, particularmente en el campo del cine, que se han llevado a cabo en Hispanoamérica y Estados Unidos. Los recorridos son similares en la mayoría de casos; se trata de dos momentos: uno de familiarización con las lógicas del cine, tanto narrativas como de producción, y otro de producción, donde los niños comienzan a poner ideas propias o ajenas en la pantalla”.

Análisis exploratorio sobre nuevas identidades infantiles y su relación con los medios audiovisuales de comunicación. Bogotá: Observatorio sobre Infancia Universidad Nacional de Colombia - Ministerio de Cultura, Dirección de Cinematografía, 2009, pp. 35-36.

Como estamos pasando de sociedades gobernadas por regímenes disciplinarios a sociedades de control continuo (en reemplazo del examen), aparentemente más libres y apoyados en tecnologías ultra-rápidas de comunicación instantánea, han aparecido otros modos de gobierno que modulan o regulan los entornos de la acción, pero a la vez nuevos modos de resistencia y de producción de acontecimientos, cada vez más dependientes de *relaciones de poder* en la esfera dialógica. Se trata de un modelo de sociedad que corresponde a una mutación del capitalismo como capitalismo de sobreproducción donde los signos, las imágenes y los enunciados juegan un rol estratégico en un doble devenir; contribuyen a hacer surgir realidades de vida o mundos posibles y ayudan a realizarlos (no a representarlos), mediante dos tipos de agenciamientos colectivos: a) *agenciamientos corporales* (con acciones y pasiones), singularidades individuales y colectivas (multiplicidad de individuos, de organizaciones, de actividades y que practican relaciones específicas de cofuncionamiento corporal); b) *agenciamientos de enunciación* (distintos tipo de discursos sobre los problemas sociales contemporáneos, utopías, disutopías, modos de identificación, diferencias).

Estos agenciamientos colectivos de enunciación no se expresan solamente por medio del lenguaje, sino también por medio de las máquinas de expresión tecnológicas y refiriéndose a las relaciones de poder y de deseo actuales.

Es común a la lógica de las semióticas significantes de las sociedades disciplinarias y a la lógica de la crítica izquierdista, que la relación con lo real debe pasar forzosamente por una mediación significativa, es decir, que sin significación ni representación consciente no hay posibilidad de simbolización de lo real, ni política posible hasta que ocurra una “toma de conciencia” (significación) de los elementos no-verbales (como si pudieran traducirse), lo que permitirá la elección o el reconocimiento de los “representantes”, los “líderes

intelectuales”¹⁵ o los “partidos políticos” quienes consumarán la “participación” produciendo las transformaciones necesarias en el espacio político.

3.7 Singularidad y Derechos Humanos

“Si derechos humanos no tienen como referente fundante una ‘naturaleza’ humana pre-social ni valores como la ‘dignidad’ del ser humano, ni tampoco su efectividad se desprende de estar dispuestos en normas jurídicas o de formar parte de la jurisdicción de tribunales locales o internacionales, entonces su cumplimiento efectivo debe seguirse de su densidad cultural. Esto quiere decir que derechos humanos están determinados por la sensibilidad que las poblaciones experimenten hacia ellos. Esta subjetividad material o práctica se sigue, asimismo, de las luchas sociales (no necesariamente armadas o tumultuosas) que han precedido el reconocimiento jurídico de estos derechos entendidos como capacidades exigibles ante circuitos judiciales”.

Helio Gallardo. *Derechos humanos como movimiento social*.
Bogotá: Ediciones desde abajo, 2006.

Si el poder-saber ha tomado la vida como objeto de su ejercicio, las prácticas de gobierno y administración calculadamente explícita de los fenómenos propios del conjunto de los seres vivos constituidos como población, son necesariamente una biopolítica. Pero a partir de los agenciamientos corporales y de enunciación, mediados por las máquinas de expresión se puede pensar en una política resistente a esta gestión/administración de la vida, en la que el “sujeto político sea un sujeto ético”, contra la tradición del pensamiento occidental signifiante que lo concibe exclusivamente bajo la forma del “sujeto de derecho”, pues como se expuso, todo ejercicio de poder implica márgenes de libertad y capacidades de transformación, aplicables a la constitución de la relación consigo mismo y a la constitución de la relación con los otros.

La acción ético-política busca que todos los sujetos construyan relaciones de poder estratégicas y de carácter simétrico, a fin de minimizar las relaciones de dominación y de violencia, dándose o inventando reglas de derecho, desarrollando técnicas de gestión de las relaciones con los otros y también de las relaciones consigo mismo, donde se respiren los ejemplos creados activamente entre todos antes que aceptar pasivamente normas impuestas desde fuera como obligaciones.¹⁶ El fortalecimiento de relaciones de poder simétricas, aumenta las capacidades de libertad, de movilidad y de reversibilidad en los juegos de poder, que también servirán como condiciones para la resistencia frente a los abusos de poder y para la creación de otro tipo de realidades distintas a las existentes.

Esta política del acontecimiento así pensada, de situaciones históricas que evolucionan, de casos concretos de la vida que deben ser resueltos, ha sido invadida por un discurso

¹⁵“Ellos mismos, los intelectuales, forman parte de ese sistema de poder, la propia idea que son los agentes de la ‘conciencia’ y del discurso forma parte de ese sistema. El papel del intelectual ya no consiste en colocarse ‘un poco adelante o al lado’ para decir la verdad muda de todos, más bien consiste en luchar contra las formas de poder allí donde es a la vez su objeto e instrumento: en el orden del ‘saber’, de la ‘verdad’, de la ‘conciencia’, del ‘discurso’. Por ello la teoría no expresará, no traducirá, no aplicará una práctica, es una práctica. Pero local y regional, como tú dices: no totalizadora”. (Foucault y Deleuze, “Un diálogo sobre el poder”, 2000: 9-10)

¹⁶“El derecho, en tanto que límite de la producción y de la acción y en tanto que definición de la justicia y el marco de su desarrollo, se convierte pronto en un arma de doble filo (...). Si el derecho no se da, se proyecta como un ideal, como un propósito, como un objetivo de una sociedad que “progresa” hacia su consecución. Y si se da, para cada cual, se proyecta como un deber, como la obligación de hacer disfrutar al otro del contenido del derecho y de la legitimidad de su posesión.” Pero hay un derecho que siempre habrá que salvaguardar y que habrá como que penar como legítimo porque responde a la potencia de la vida: el derecho al deseo. (Muñoz, 2011)

abstracto, universalista, eterno y trascendente de Derechos Humanos emitido desde los organismos internacionales, como ideales de justicia a defender y conquistar, que pertenecen a todo el mundo pero a nadie en particular. Una postura que busca el sentido y justificación de Derechos Humanos en alguna especie de naturaleza igual y universal de los seres humanos. Desde esta perspectiva, la igualdad es entonces la clave en el concepto de Derechos Humanos. En este sentido, se puede decir que todos tenemos los mismos derechos en la medida en que todos podemos llegar a ser considerados iguales. El gran riesgo de esta concepción es que la igualdad, entendida en estos términos, puede fácilmente convertirse en un principio homogeneizador. (Deleuze, 1996)

Pero la cuestión de Derechos Humanos también puede ser pensada de otra forma, donde la igualdad y la idea de tener derechos se conciba de otra forma, antes que cuestiones a recitar o a aplicar (códigos, leyes, declaraciones, listados de derechos, manuales o tratados internacionales), es un asunto a crear e inventar en cada caso singular, pues cada caso y situación, a pesar de tener similitudes con otros, siempre será diferente y nuevo, por eso es la jurisprudencia la que realmente crea la cuestión del derecho¹⁷. La jurisprudencia (los agenciamientos singulares)¹⁸ no procede de arriba hacia abajo, o de manera deductiva-aplicativa, sino de abajo hacia arriba, de las soluciones concretas proveídas por las fuerzas actuantes en cada caso. La jurisprudencia es la filosofía del derecho que procede mediante singularidades, por prolongación de singularidades, luego no es un asunto legal reservado a abogados y jueces sino una idea democrática acerca de que las decisiones legales deben ser tomadas consultando con los sectores más afectados. Lo que no significa que las declaraciones de Derechos Humanos o los códigos del sistema de derecho civil sean inútiles ya que, en última instancia, todo acto de jurisprudencia termina haciendo referencia a esas leyes abstractas y generales.

Así puede entenderse que criticar la invocación universalista de Derechos Humanos no es un rechazo a los mismos sino una forma de entender el derecho y, en últimas, la jurisprudencia, como algo actualizado en casos y situaciones específicas, el propio derecho como un proceso abierto y creativo que lleva a la modificación de las leyes existentes y a la invención de nuevos derechos. (Aguirre, 2010)

3.8 Derechos y cultura escolar

Los ambientes educativos se concentran en prácticas corrientes como una cultura que dinamiza cierto tipo de relaciones con el saber, modos de comunicación, de estructuración de la percepción, de configuración de los imaginarios, de las acciones y de las expectativas colectivas.

¹⁷Opuesto a lo *trascendente*, una concepción *inmanente*, es toda aquella actividad donde la acción perdura en su interior, teniendo su fin en ese mismo ser; en ese sentido sólo existen cosas singulares, diferenciadas por su posición en el espacio, incluso cuando declaramos su semejanza. El sujeto no preexiste, no produce las representaciones que constituyen el mundo, sino que es producido por los juegos múltiples de lo real y de los agenciamientos singulares en los que participa.

¹⁸Un agenciamiento es ese aumento de dimensiones en una multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumentan sus conexiones, lo que implica cuatro dimensiones: estados de cosas, enunciados (estilos de enunciación), territorios (un espacio existencial no delimitado objetivamente como un lugar geográfico) y procesos de desterritorialización.

“La cultura escolar comprende un conjunto de prácticas, saberes y representaciones producidas y reproducidas a partir de la institución escolar. Pero también incluye las modalidades de comunicación y transmisión de saberes para poder actuar socialmente (más allá de la escuela) que operan de acuerdo con la ‘lógica’ escolar. En este sentido, la cultura escolar es una forma de producción, transmisión y reproducción que tiende a la organización racional de la vida social cotidiana.

La cultura escolar, entonces, transforma desde dentro la cotidianidad social, imprimiendo en ella formas de distribución, disciplinamiento y control de prácticas, saberes y representaciones aún más allá de los ámbitos identificados como la ‘institución escolar’.

Sin embargo, las formulaciones teóricas del papel reproductor de la educación, que han ayudado a visualizar a la escuela como agencia de imposición cultural, inculcación ideológica y profundización de las desigualdades sociales, padecen de cierta rigidez. La práctica escolar (como cualquier práctica social), está penetrada por conflictos, expresiones de intereses y concepciones diferentes a los dominantes. Conflictos y contradicciones que no son exclusivos del interior de las instituciones escolares, sino que representan otros tantos antagonismos y oposiciones de las sociedades a las que pertenecen”. Huergo (1998)

La cuestión de la jurisprudencia y del derecho en las culturas escolares está estrechamente relacionada con cómo se rigen estos ambientes en los que existe una conflictividad social en la que por lo general se aplican reglamentos y normas coleccionadas en manuales de convivencia.

Estas leyes manuales, forman en la irresponsabilidad y la violencia ya que los adultos no responden por las sanciones aplicadas, porque quien sanciona es el manual. Los colectivos estudiantiles tampoco responden por sus actos ante la comunidad escolar ni ante ellos mismos, sino ante el manual, luego tampoco son responsables, sino obedientes. Este modo autoritario del uso de los manuales desarrolla una vida escolar pendiente de lo que estos códigos contemplan como lo permitido o lo punible, lo que auspicia conductas indeseables y lesivas no calculadas en el manual. El sujeto no desarrolla una conducta ética sino de obediencia o transgresión de las reglamentaciones, lo que patrocina la heteronomía y la injusticia, sobre todo porque son reglamentaciones emitidas por los adultos para los niños y jóvenes que no acatan los maestros, pues lo usual es que exista un régimen diferente para ellos, para el personal administrativo y de servicios.

En nuestra opinión, estas prácticas son violentas porque descontextualizan los acontecimientos escolares y, con el argumento de la justicia, se vuelve a la consabida homogenización, ya no sólo de los individuos, sino de las situaciones. (Segura, *et al.*, 1999: 22)

3.9 El discurso de Derechos Humanos



NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO

Como epígrafe hay una caricatura sobre “Nuestro Sistema Educativo”: muestra, en un primer plano, a un profesor tras su escritorio que le anuncia a una fila de animales, ubicada delante de un árbol y que está integrada por un pájaro, un mono, un pingüino, un elefante, un pez en su pecera, una foca y un perro: “Para que la selección sea justa, todos tienen que presentar el mismo examen: por favor suban al árbol”.

En el siglo XX se crearon distintos tipos de instituciones que proclamaron como principio común el respeto absoluto por la dignidad humana: la Organización de Naciones Unidas, la Organización de Estados Americanos, la Corte Penal Internacional, la Corte Interamericana de Derechos Humanos y cientos de Tratados, Declaraciones, Convenciones y Pactos (contra la discriminación racial y la tortura, para la mujer, los refugiados, los niños, los indígenas, los trabajadores migratorios, etc.), al tiempo que aparecieron en el escenario político gran cantidad de grupos sociales que reivindican para sí *derechos*, buscando que el ordenamiento jurídico internacional, regional o nacional vigente pusiera fin a la exclusión social de la cual históricamente han sido víctimas (movimientos de género, grupos indígenas, de inmigrantes, ecologistas, campesinos, desplazados, personas con discapacidad, entre otros).

Los derechos, entendidos como capacidades ante la autoridad o fueron individuales en los que ninguna autoridad puede entrometerse, son derechos históricos, modernos ya que en el mundo antiguo o medieval no existieron.

Como precisa Gallardo (2006): el fundamento de Derechos Humanos, no es una filosofía, una ideología, o una naturaleza humana, sino una construcción socio-histórica producto de las revoluciones burguesas modernas del siglo XVIII, junto a la concepción individualista de la sociedad, a partir de la cual se fueron proponiendo e instituyendo derechos humanos universales e integrales, liberales y no liberales (socialistas y demócratas)¹⁹. Derechos Humanos surgieron para limitar el poder absoluto que sobre las vidas, propiedades y conciencias tenían los señores feudales, las autoridades religiosas y los reyes.

¹⁹Según la clasificación de Angelo Papacchini, “Los derechos humanos a través de la historia”, en: *Revista Colombiana de Psicología*, No. 7, Bogotá, Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia, 1998, pp. 138-200.

El fundamento de Derechos Humanos es enteramente político, o sea *sociohistórico*, carente de todo carácter natural, sagrado o innato. El que sean derechos sociohistóricos significa que son producto de determinadas correlaciones de fuerzas (asociadas, enfrentadas, yuxtapuestas, locales, internacionales, etc.), fuerzas que poseen cierta capacidad para judicializar algunas de sus demandas ligadas a sus intereses sectoriales estratégicos, ante distintos tipos de circuitos judiciales de los estados nacionales o a nivel internacional.

Esta concepción *sociohistórica* o *historicista* difiere de la perspectiva *iusnaturalista* en que no fundamenta Derechos Humanos en una “naturaleza” humana presocial, ni en valores como la “dignidad” del ser humano, su efectividad tampoco deriva de estar dispuestos en normas jurídicas (Constituciones, Declaraciones, Pactos y Convenciones)²⁰ o en formar parte de la jurisdicción de tribunales locales o internacionales, sino de la densidad cultural que logran construir.

Al suprimir intencionalmente el artículo determinado “los” de Derechos Humanos, se subraya que no son sólo el listado de los que ya existen, que no son un producto acabado porque hayan sido objeto de pactos internacionales o judicializados, así no se petrifica o reifica estos listados como si fueran completos y cerrados (eternos o “naturales”), visibilizando los conflictos que se dan al interior de estas listas, y entre derechos de una misma lista, como las condiciones socio-históricas en que ellos fueron demandados, judicializados y asumidos por la cultura ciudadana y social.

El respeto de un derecho humano tampoco depende de su reconocimiento constitucional o jurídico, pues en todo el mundo es recurrente y sistemática su violación pese a los discursos sobre la dignidad humana y la libertad (o a las declaraciones político-publicitarias), como a la existencia de Constituciones que postulan la vigencia de todos y cada uno de ellos, por ejemplo, en Colombia, los actores armados, violan sistemáticamente el Derecho Internacional Humanitario que protege a los civiles no beligerantes. El cumplimiento efectivo de Derechos Humanos está determinado por la sensibilidad que las poblaciones experimenten hacia ellos. Otra cuestión clave de Derechos Humanos es que sin su adecuada comprensión no es posible protegerlos²¹, por lo que no se superará la fase de discursos ideológicos o de considerarlos valores filosóficos eternos o en una moral universal.

Gallardo propone que el fundamento central de Derechos Humanos es enteramente político y que su cumplimiento efectivo se sigue de la densidad cultural conquistada, que es la que logra irradiar legitimidad para estos valores-sentidos hasta el punto de ser internalizados como factores o expresiones culturales en las respectivas formaciones sociales. Derechos Humanos no remite a una humanidad realizada, o un dato de experiencia, sino a una humanización por realizar que es procesual y conflictiva porque involucra una lucha de poderes.

²⁰Más importantes que las Declaraciones son los Pactos, las Declaraciones sólo crean expectativas de derechos y no derechos reclamables ante alguna corte porque carecen de fuerza contractual vinculante.

²¹Esto, pese a que Norberto Bobbio sentenció, a mitad de los setentas, que el problema de fondo no era tanto el *justificarlos* como el de *protegerlos* (1991: 61).

En la medida que no es posible conciliar Derechos Humanos con un derecho natural, tampoco se pueden remitir esos derechos a valores eternos, lo que cuestiona la educación en valores universales abstractos o en una moral universal ya que las luchas y movimientos por derechos suelen desencadenar crisis y expresar múltiples conflictividades y singularidades. Tienen que ser valores surgidos de la jurisprudencia emanada de prácticas y formas de relación, múltiples y singulares a la vez.

De esta subjetividad material o práctica, se sigue asimismo de las luchas sociales (no necesariamente armadas o tumultuosas) -que por lo general precede al reconocimiento de estos derechos, son el fundamento y matriz de efectividad de derechos humanos.

Si estas luchas o movimientos sociales son el fundamento de derechos humanos, resulta contradictorio o problemático el imaginario de las “generaciones” de derechos humanos planteado por muchos tratadistas, que no permite entender por qué algunos derechos son valorados como “absolutos” o fundamentales de modo que su violación constituye “delitos de lesa humanidad”, y otros, como meramente “progresivos” que se cumplirían de acuerdo con ciertas circunstancias imperantes. Tal concepción supone un carácter gradual y continuo del despliegue de la libertad humana y portadora de un “progreso”, cuando en realidad se trata de racionalidades encontradas que pueden resultar mutuamente excluyentes y que suponen rupturas en las formaciones sociales modernas.

Aparte del iusnaturalismo y del historicismo hay otra tendencia que piensa que Derechos Humanos están bien fundamentados si existen criterios jurídicos que rebatan esos supuestos derechos “naturales”. Este criterio jurídico es el *iuspositivismo*, que reconoce como único derecho el que se plasma en normas positivas efectivamente vinculantes y cuyo cumplimiento acarrea sanción o castigo legal estipulado en constituciones, leyes, reglamentos o en la tradición histórica, por lo que Derechos Humanos pueden ser reclamados ante tribunales o cortes de justicia. Son normas legales porque han seguido un proceso jurídico que las ha instituido como normas vinculantes y son justas porque resultan eficaces para la convivencia y coexistencia sociales, porque son legislaciones que se suponen están orientadas hacia el bien común y los proyectos colectivos, y no porque deriven de un orden moral universal.

Para el *iuspositivismo* no existe más derecho y Derechos Humanos que los que pueden reclamarse o exigirse ante tribunales ordinarios o especiales, nacionales o internacionales. Lo que configura un papel central para los Estados y su legislación sobre Derechos Humanos como de la universalidad jurídica que han venido cobrando, en la segunda mitad del siglo XX, los pactos internacionales entre Estados. Esta tendencia exige de las luchas y movimientos sociales proponer transferencias de poder que deben quedar establecidas en la legislación y ser culturalmente asumidas para que las resoluciones judiciales alcancen eficacia.

Existen tratadistas, como el jurista, filósofo y politólogo italiano Norberto Bobbio, que conciben Derechos Humanos como uno de los principales indicadores del progreso histórico lo que supone la existencia de un sujeto de la liberación (el proletariado, por ejemplo) o un sujeto privilegiado y abstracto (la Humanidad o el individuo) que ha venido ganando y acumulando Derechos Humanos a través de las sucesivas “generaciones” de derechos. Para él los Derechos del hombre, la democracia y la paz son tres momentos

necesarios del mismo movimiento histórico: sin los derechos del hombre reconocidos y protegidos, no hay democracia; sin democracia no se dan las condiciones mínimas para la solución pacífica de los conflictos. Por supuesto que la crítica que se puede señalar a su planteamiento estriba en las nociones de “progreso” y “desarrollo”, en tanto que indicadores ideológicos de la particular filosofía de la historia que defiende.

Para la concepción *sociohistórica*, el *iusnaturalismo* y el *iuspositivismo* son criterios de autoridad reinantes que se materializan en doctrinas autoritarias desde las que se puede controlar las luchas y movimientos sociales e incluso “violar legítimamente” sus derechos en la medida que: a) los sectores subordinados tienen menor o ningún acceso a información sobre sus derechos y menores capacidades de acceder a reclamarlos ante los tribunales y si acceden, su capacidad de manejar en tales circuitos suele ser inferior a la de los sectores poderosos o a sus figuraciones de poder; b) no hay independencia del poder judicial en relación con los intereses de grupos influyentes (que a veces nombran a los magistrados); y c) existe una ideologización del derecho y del carácter de las normas jurídicas que hace que las acciones a favor de los sectores vulnerables se inserten en una sensibilidad cultural que las traduce como excepciones o anomalías o, incluso, “contra la naturaleza de las cosas”.

3.10 La falacia de las generaciones de Derechos Humanos

(...) ninguna de las diversas generaciones de derechos ha caído del cielo, sino que todas han sido conquistadas por otras tantas generaciones de movimientos de lucha y revuelta: primero liberales, luego socialistas, feministas, ecologistas y pacifistas.

Luigi Ferrajoli, [Sobre los derechos fundamentales](#), Universidad de Roma III, 2011.

Por otra parte, las “generaciones” de derechos son usadas como recurso didáctico para demostrar su progresividad ideológica y temporal, pero en realidad su conceptualización fue producto de una asociación hecha por Karel Vasak, funcionario de UNESCO, quien en la conferencia que dio en 1979 en el Instituto Internacional de Derechos Humanos con sede en Estrasburgo, trasladó la consigna de la revolución francesa “Libertad, Igualdad, Fraternidad” como una forma de condensar el reconocimiento internacional sucesivo que podía atribuirse a Derechos Humanos. Así reemplazó el carácter de “fraternidad” por el de “solidaridad” y caracterizó su tesis sucesiva y progresiva con un eje que se mueve desde lo individual (primera generación de derechos) a lo solidario (tercera generación de derechos). Según Gallardo (2010), esta ocurrencia expositiva de Vasak tuvo mucho éxito y luego apareció citada en muchos manuales de educación en Derechos Humanos.

Bobbio (1991, *Op cit.*), también percibe un progreso conformado por hitos culturales o políticos que van desde una fase filosófica (individualista), pasando por otra constitucional-nacional (Declaraciones en Estados Unidos y Francia) hasta la Declaración y Pactos entre Estados (ONU, 1948-1966). Bobbio distingue ese continuo sobre la base del fenómeno de las generaciones de derechos: primero, los derechos humanos civiles y ciudadanos, seguidos de la segunda generación de derechos económicos, sociales y culturales, “cuando el desarrollo técnico permite satisfacerlos”, sin embargo también avizora que la organización capitalista de la producción, despierta expectativas de derechos y a la vez prohíbe su materialización, por lo que no habla del “progreso” como una variable continua de acumulación sino ligado a pugnas y fracturas sociohistóricas. En

ese sentido es que los derechos de primera generación, centrados en capacidades o libertades “negativas” -en donde el Estado *no debe actuar*, excepto para reconocerlos y protegerlos-, son considerados como “fundamentales”, pues su violación acarreará siempre una imputación y, eventualmente, un castigo. Mientras que los de segunda generación, los derechos económicos, sociales y culturales (DESC) figuran como exigencias y derechos “positivos”, donde los Estados *deben actuar* para establecer su eficacia, pero que son dependientes de los contextos y de la “existencia de recursos”, es decir, que no serían necesidades fundamentales portadas “naturalmente” por los individuos. Estos derechos en algún sentido reconocen la movilización compleja de la sociedad civil emergente, de las luchas de movimientos, sindicatos y cooperativas como de la incidencia de los Estados y las ideologías socialistas.

Los derechos de tercera generación también conocidos como derechos de solidaridad o de los pueblos, dependen de la sociedad civil local e internacional que contemplan cuestiones de carácter supranacional tales como el derecho a la autodeterminación, a la independencia económica y política, a la identidad nacional y cultural, a la paz, al patrimonio cultural, a la coexistencia pacífica, a la cooperación internacional y regional y a la solución de los problemas alimenticios, demográficos, educativos y ecológicos. Esta generación de derechos, data de la segunda mitad del siglo pasado, es consecuencia de una respuesta fraternal a factores discriminatorios (económicos, raciales, culturales, religiosos, etcétera) o necesidades futuras en riesgo (medio ambiente sano) de grupos humanos universalizados en tiempo y espacio (etnias, consumidores, niños y ancianos) motivados por una exigencia común: actuar impulsados por el valor solidaridad.

Los derechos de cuarta generación o derechos al desarrollo, se inspiran en la necesidad de garantizar a las generaciones futuras una razonable perpetuación de los recursos, riquezas y medios, imponiendo deberes actuales a los Estados y sus habitantes, en relación directa con la Carta de la Tierra aprobada en 1992 por la ONU y firmada en Río de Janeiro en junio del mismo año, donde se declaró el derecho al desarrollo sostenible. La quinta generación de derechos se vincula con la incursión de las tecnologías de punta en el mapa genético de la vida (ingeniería genética, investigación farmacéutica, clonación y eugenesia de seres humanos, bancos de órganos para trasplantes, manipulación transgénica plantas y animales con finalidad comercial de corto plazo). Esta conflictiva cuestión ya fue planteada en la *Declaración universal sobre el genoma y los derechos humanos* (UNESCO, 1997). La sexta generación de derechos viene siendo vinculada con la tendencia actual del mercadeo capitalista de hacer del tiempo de cada individuo (determinado como consumidor) una oportunidad (excitación) de venta. Procura el respeto a las personas y las tramas sociales que las constituyen en tanto que factores de una sociabilidad liberadora, creativa y amable, y de una sociedad del trabajo orientada hacia la producción de vida subjetiva y objetiva, no del empleo alienante y enajenador de autoestima efectiva a la que reemplaza por un consumo cómodo y autodestructivo y la indiferencia por los otros. Su referente utópico sería la autoproducción política y cultural de una humanidad plural y diversa que se comunica para gestar emprendimientos colectivos inclusivos.

Gallardo critica esta secuencia temporal y su aparente progresividad, mostrando más bien, que las diversas “generaciones de derechos” son demandas de distintos tipos de

luchas sociales, gestados en lugares sociales diversos y que implican racionalidades diferentes y encontradas.

3.11 Derechos de las personas con discapacidad²²

“Que la vida puede estar vinculada a la obligación de seguir adelante pese a las fuertes resistencias que hay que vencer forma parte de las experiencias fundamentales del grupo de gente que en otros tiempos uno llamaba, con despreocupada claridad, *lisiada*, antes que fuera rebautizada, por espíritus de la época más jóvenes, presuntamente más humanos, más comprensivos y respetuosos, como *gente impedida*, *discapacitada*, o *personas necesitadas de cuidados*, hasta ser llamadas, al fin, simplemente, ‘*personas*’ como otras.

(...)

Mostraremos aquí en qué medida el discurso sobre el hombre se asienta en el siglo XX sobre premisas antropológicas que hablan de un ser *lisiado*, y cómo esa antropología del ser lisiado se trueca espontáneamente en una antropología de la *obstinación*. En ella el hombre aparece como el animal que tiene que avanzar porque hay algo que se lo obstaculiza”.

Peter Sloterdijk. *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-textos, 2012.

Como plantea Barton (1998), la discapacidad es una categoría social y política, en tanto que se traduce en respuestas colectivas de horror, miedo, ansiedad, hostilidad, desconfianza, lástima, protección exagerada y paternalismo. Pero también implica prácticas de regulación sobre este tipo de poblaciones, que alimentan el sentido común a partir de definiciones profesionales provenientes del modelo médico en las que tradicionalmente se ha presumido una inferioridad biológica o fisiológica, asociando a la pérdida de una funcionalidad una dependencia social y una carencia de valor subjetivo, circunstancias todas que han tenido que ser revertidas por las luchas por la posibilidad de elección, la potenciación y los derechos de las personas con discapacidad.

Los diagnósticos del *modelo médico hegemónico*²³ se centran en el déficit corporal, pero esta información, aunque importante, no es suficiente ni determinante porque siempre será posible construir otra más compleja y complementaria que, por ejemplo, podría ser recabada por la escuela en las distintas situaciones escolares y familiares donde el niño participa. Luego sin desestimar estas categorías diagnósticas, un uso educativo de la noción de discapacidad tendría que ser prudente, sin atribuirle un exagerado poder

²² Ese texto proviene del numeral 8.3 Macrotópico: Discapacidad, del informe final del *Proyecto pedagógico de promoción de los derechos de los estudiantes con discapacidad visual*, INCI-IESCO, 2011: 119-124.

²² Dentro de este marco teórico-conceptual elaborado hay que aclarar que los nuevos movimientos sociales y asociativos de las personas con discapacidad lucharon desde sus inicios, en Gran Bretaña y Estados Unidos, por la construcción de un modelo teórico y de activismo social y político, diferenciador del modelo médico y de la visión asistencial-paternalista, para lo cual refrendaron una perspectiva incluyente, equitativa y no discriminatoria basada en los derechos humanos universales, políticos, civiles, económicos, sociales y culturales.

²³ Es un conjunto de prácticas, saberes y teorías generados por el desarrollo de lo que conocemos como la medicina científica que, desde fines del siglo XVIII, lograron establecer como subalternas un conjunto de prácticas, saberes e ideologías teóricas hasta entonces dominantes en las sociedades, hasta lograr identificarse como la única forma de atender la enfermedad legitimada tanto por criterios científicos, como por el Estado. Este modelo positivista del proceso salud-enfermedad comienza a configurarse entre 1890 y 1940 a partir de un paradigma sustentado en los avances de la bacteriología, y aunque actualmente es un modelo en crisis, sus principales rasgos son: priorización de un biologismo y un científicismo por sobre los procesos económico-políticos e ideológico-culturales, subordinando y reduciendo lo social a la “higiene social” y a la “salud pública”, considerando los saberes tradicionales, populares y étnicos como prácticas ilegítimas. Es ahistórico y asocial porque concibe los factores etiológicos y curativos como una responsabilidad individual y un problema de atención privada. La práctica médica que genera se focaliza en la curación reparativa de la enfermedad y secundariamente en la prevención, llamando medicina a la medicina de órgano y patología a lo que estima desviado de las normas sociales, es mercantilista y (Menéndez, 1984)

explicativo, pues siempre habrá el riesgo de que tal conocimiento profesional restrinja, bloquee o inhiba el accionar educativo, que ojalá progresara hacia una visión de donde las limitaciones no se confundieran con las ilimitadas posibilidades de los humano para que el propio sujeto entable un diálogo de saberes con sus contextos y realidades en los que se haya inscrito.

Desde el punto de vista de Oliver (1998), la producción de la hegemonía de la discapacidad en la sociedad capitalista se arraiga en supuestos ontológicos, unidos a preocupaciones epistemológicas que logran ejercer una influencia considerable en la experiencia de los discapacitados y de quienes no lo son; el modelo médico de la discapacidad concibe la naturaleza de las limitaciones funcionales como una patología, explicando sus causas como un problema o una tragedia individual. No obstante, pese a que la teorización epistemológica de la discapacidad ha experimentado un giro radical gracias al movimiento por los derechos civiles de las personas con discapacidad, que propició un cambio de paradigma en el sentido de plantear que es la sociedad quien fracasa en la supresión de las barreras y restricciones sociales incapacitantes, aún no se logra modificar la negación ontológica de la naturaleza problemática de la incapacidad (pp. 46-47).

En ese sentido la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) de Philip Wood para la OMS, en 1981, continuó asumiendo una relación lineal entre la etiología, la patología y las manifestaciones de las deficiencias características del modelo biomédico y acentuando una perspectiva sanitaria en la que la discapacidad es un asunto personal-familiar pero sin incluir los factores socioculturales.

Mientras que el modelo biomédico de la discapacidad sostiene una relación causal y de dependencia entre la deficiencia física y las desventajas sociales experimentadas por las personas con discapacidad, el modelo social se insubordinó contrala hegemonía discursiva del poder médico sobre el cuerpo y sobre lo normal y lo patológico para mostrar en qué medida el cuerpo no es un destino de exclusión para las personas con deficiencias o limitaciones.

El *modelo social de la discapacidad* de mediados de los años 70 y 80, proclamó que las personas con discapacidad son un grupo oprimido, que debe aprender a distinguir entre las limitaciones físicas o psicológicas que tienen como personas y la opresión que experimentan, para esto definen la “discapacidad” no como una deficiencia, sino como una opresión social de una cultura de la normalidad afincada en la discriminación, la restricción y la exclusión de las actividades que pueden realizar los discapacitados, y causada por la organización social contemporánea. Así, la estrategia política del movimiento de personas con discapacidad consiste en propender por la eliminación de las barreras socioculturales y en luchar por los derechos civiles para promover su inclusión. Pues, antes que buscar curas médicas o la propia rehabilitación, lo que se pretende es una transformación de la sociedad, todo lo cual incide en la autoimagen y en las condiciones de experiencia de las personas con discapacidad.

En el 2001, la OMS publicó otro tipo de modelo relacional, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (conocida provisionalmente como CIDDM-2 y aprobada finalmente como CIF) que involucró una perspectiva bio-psico-social que adoptó premisas del modelo social de la discapacidad al asignar una función

primordial a las variables medio-ambientales como creadoras de barreras y limitaciones que impiden la participación de las personas con discapacidad.

El documento que antecedió, la CIDDM-1, suponía una relación de causalidad entre deficiencias, discapacidades y minusvalías (*impairments, disabilities y handicaps*) por lo que los cuerpos con deficiencias, experimentan restricciones de habilidades que conllevan desventajas sociales. La desventaja sería producto de tales deficiencias, lo que enfatizaba los modelos curativos o de rehabilitación.

Como plantean Shakespeare y Watson (2002), este empoderamiento para movilizarse, organizarse y trabajar para lograr una ciudadanía en igualdad de condiciones que las demás personas, se ha convertido también en una nueva ortodoxia que mide y evalúa la discapacidad sólo en función del modelo social, negando la relevancia que tiene el cuerpo, como diferencia encarnada (*embodiment*), así como las diversas deficiencias y discapacidades (visibles o no invisibles), que experimentamos a diario y en nuestras biografías personales. En ese sentido, aunque es un imperativo político eliminar las barreras sociales incapacitantes, no serían criticables los énfasis o las esperanzas de “cura” de las deficiencias, como las necesidades de buscar maximizar el funcionamiento corporal a través de cirugías, medicamentos, ejercicios, terapias, rehabilitación, etc.; porque las personas son discapacitadas también por sus propios cuerpos.

El modelo social abrió nuevas posibilidades para re-describir el significado de habitar un cuerpo con limitaciones, convirtiendo ese drama privado y familiar de la experiencia de la discapacidad, circunscrito al cuidado de la vida doméstica, la dependencia, el abandono y el enclaustramiento, hacia un problema público y de justicia, en tanto que los bienes y servicios biomédicos son respuestas a las necesidades de la salud y la inclusión educativa un acceso a derechos universales.

Esa distinción entre la *deficiencia* (como un atributo del cuerpo o la mente individuales) y la *discapacidad* (como una relación entre una persona con deficiencias o limitaciones y la sociedad) no es más que otra insostenible división binaria entre lo biológico y lo social, ya que la deficiencia no es un substrato biológico pre-social o pre-cultural (un cuerpo por fuera del discurso o de relaciones sociales excluyente o discapacitantes). También, los límites entre deficiencia y discapacidad son borrosos, inexistentes en algunos casos y entremezclados en otros, hasta el punto que la deficiencia puede a menudo causar la discapacidad, la discapacidad puede crear o exacerbar la deficiencia y otras tipo de deficiencias invisibles, pueden no ser discapacitantes, pero llegar a tener impactos funcionales, e implicaciones para la identidad y el bienestar psicológico de las personas.

A partir de este binarismo teórico de los estudios en discapacidad (*Disability Studies*) se podrían reseñar entonces formas de negación y afirmación de la condición de discapacidad, tanto, como minimización de las deficiencias, como también actitudes de aceptación y de reconocimiento de las mismas a nivel personal o social, otro tanto ocurre con el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, y con los niveles de conciencia sobre la necesidad de transformaciones sociales inclusivas.

Para los primeros teóricos del modelo social de la discapacidad, el cuerpo debería ser ignorado, porque se suponía que abordar cuestiones como el dolor, la dependencia o

las fragilidades en los debates conceptuales, favorecería la aceptación de la comprensión biomédica de las limitaciones como una tragedia personal, lo que ofrecería un resquicio para entronizar el control de las deficiencias como signo de desviación o de anormalidad por la existencia de deficiencias físicas, mentales o sensoriales. Así el simulacro de la normalidad silenció el cuerpo como lugar de habitabilidad, de vivencia de las limitaciones humanas y de envejecimiento.

Pero otras perspectivas analíticas, como el feminismo, en los estudios sobre la discapacidad plantearon que, por ejemplo, la inclusión social de los pacientes hombres, blancos y con lesión medular (cuyo ícono es un hombre en silla de ruedas), subestimaba las barreras a la participación social de personas con otros tipos de deficiencias, que no deben sólo superar disposiciones arquitectónicas físicas, sino impedimentos de orden simbólico y comportamental en donde se precisa la construcción de éticas del cuidado, la protección y la hospitalidad, por ejemplo, para la inclusión de personas con deficiencias mentales graves o multidéficit (con limitaciones físicas, intelectuales y comportamentales).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad no ignoró las especificidades corporales, por esto cita en su artículo 1º las "deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales" (ONU, 2006), pero también tiene en cuenta que la discapacidad es producto de una interacción entre un cuerpo con deficiencias y las barreras sociales que restringen la participación social plena y efectiva de las personas, sin que las deficiencias y sus expresiones se resuman en una catalogación. Por tanto, la redefinición de la discapacidad como una composición entre una matriz biomédica, catalogadora de las deficiencias, y una matriz de derechos humanos, que denuncia la opresión sociocultural, no es mérito de la ONU, porque durante más de cuatro décadas, distintos movimientos y organizaciones de discapacitados, así como los estudios de la discapacidad, construyeron el llamado *modelo social de la discapacidad* para promover la igualdad entre personas con y sin limitaciones.

Por tanto hoy, el reconocimiento del cuerpo con deficiencias como expresión de la diversidad, pero sobre todo de la diferencia humana, es muy reciente, por lo que la Convención representa un desafío para las políticas públicas y para un redimensionamiento de las sociedades democráticas porque asume la discapacidad como una cuestión de justicia, de derechos humanos y de promoción de la igualdad. Esta historia del concepto también pone en evidencia que la discapacidad es un movimiento discursivo de la cultura de la normalidad, enraizado en el cuerpo para syndicar las deficiencias como impedimentos para marginar de la vida sociocultural a una gran cantidad de sujetos.

El trabajo de campo muestra que la mayoría de personas se sitúa simultáneamente en un rango de posiciones subjetivas. Muchos estudiantes no quieren verse a sí mismos como discapacitados o discapacitadas, algunos no le dan mayor importancia a sus deficiencias, y por el contrario buscan acceder a una identidad ordinaria, común y corriente, como la de cualquier persona. Para nada comparten una identidad política, porque ellas o sus familias no se ven como parte del movimiento de la discapacidad. Insistir en que la discapacidad debiera ser la única clave de la identidad personal, sería reiterar la

perspectiva del modelo médico que define, entiende y clasifica a las personas sólo por sus limitaciones.

Esta identidad que es electiva y producto de identificación estratégica, podrá mutar entre momentos privilegiando los atributos de la discapacidad, del género, de la etnicidad, la sexualidad, la ocupación, etc.

Así, que esta proliferación de representaciones sobre la limitación y la discapacidad, son una oportunidad para un trabajo educativo, político y comunicativo que podría llegar a traducirse en demandas simultáneas de reconocimiento político, de los derechos jurídicos, como de la propia autovaloración ética de los sujetos.²⁴

3.12 Educación en Derechos Humanos

“En los trabajos de infancia, lo que me he dado cuenta es que normalmente al niño lo ponemos a hablar como adulto y el niño le ‘mama gallo’ al adulto. Ah tú quieres que yo diga que soy un niño ecologista. Y el niño dice ‘yo soy un niño ecologista’, así sea totalmente lo contrario. Y otra cosa que hacemos los adultos es no dejar que el niño sea, queremos que hable para llenar nuestras carencias”.

Alirio González. “[Contar lo que hacemos para descubrir hacia dónde vamos. Una mirada a la Escuela Audiovisual Infantil de Belén de los Andaquíes, Caquetá](#)”, en: RINCÓN, Omar, *et al.*, *Ya no es posible el silencio*. Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina - Friedrich Ebert Stiftung, 2007, pp.207-220.

Según Mujica (2002), en la década de los '80, en América Latina, el trabajo por la conquista y la defensa de los derechos humanos fue fundamentalmente jurídico y desarrollado principalmente por los abogados, luego emprendieron esta tarea los activistas de Derechos Humanos y los educadores. Pese a la importancia del trabajo de *difusión* de los derechos humanos fundamentales, se empezó a reconocer que no era suficiente dar a conocer las declaraciones internacionales y las leyes nacionales para revertir las graves violaciones que se convirtieron en prácticas cotidianas y con tendencia a agravarse en muchos de nuestros países.

En este campo es preocupante la contradicción entre el reconocimiento formal de los derechos y su cumplimiento, tal vez porque la lucha por su vigencia y su capacidad transformadora fue cooptada por el sistema, al banalizar su contenido, convirtiéndolos en un aprendizaje que debe tener lugar en la escuela, la universidad y en los espacios no formales, pero sólo desde una perspectiva teórica, racional y abstracta, pero no vivencial y práctica, lo que logra, en algunos casos, una aceptación intelectual de los derechos, quedando rezagada una educación de los afectos y las actitudes, que hace que los derechos pierdan su potencialidad vital y su fuerza transformadora, convirtiéndolos en un discurso carente de implicaciones prácticas.

Por otra parte, es un contrasentido querer educar en derechos humanos desde prácticas comunicativo-educativas autoritarias, doctrinarias y maltratadoras. En ese sentido, también durante la década de los años ochenta la educación en derechos humanos fue

²⁴Tal vez, la necesidad de una postura intermedia, entre el modelo médico y el modelo social, es el que condujo a definir la discapacidad en la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* de la ONU de 2006, como “un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno, que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.

combinada con la educación popular y la organización popular, con la educación política, la comunicación popular y la Investigación Acción Participativa. Para este tipo de educación ya está claro que lo político no es “una dimensión” de la educación popular, sino que ésta es, en sí misma, política. Como señaló Paulo Freire respecto de este debate: “Para mí, la educación es un proceso político-pedagógico. Esto quiere decir, que es sustantivamente político y adjetivamente pedagógico”.²⁵

“El sentido de lo político hace referencia a las relaciones de poder que constituyen un entramado plural y disperso de todas las relaciones humanas y que están directamente relacionadas con las posibilidades de constituirnos en sujetos sociales e históricos de transformación. En la acción educativa se ejercen, por tanto, relaciones de poder que tienen consecuencias directas en el desarrollo de las capacidades humanas o en su inhibición. Una educación democrática, crítica y liberadora contribuye a formar sujetos con las destrezas para transformar sus relaciones sociales y sus relaciones con el mundo. Una educación domesticante, alienadora y autoritaria inhibe la construcción de sujetos autónomos”. (P. Freire, 1970 y 2000, citado por Jara, 2010)

También es problemático hacerlo sólo a partir de prácticas de *difusión*, *popularización*, *divulgación* o *vulgarización* de las declaraciones, normas, leyes y convenciones o pretendiendo sólo la *concientización* reflexiva o un cierto gobierno afectivo y emocional a partir de concepciones humanísticas que buscan recuperar y afirmar a la persona, al sujeto moderno autónomo, autor de su propia realización y quien decide su vida personal y social.

De igual forma es contraproducente obviar toda consideración y caracterización sobre el sujeto pedagógico que se quiere formar en este campo.

Por tanto, en vez de la consabida propuesta de capacitación por medio de talleres y cartillas sobre Derechos Humanos que insisten sólo en prácticas consuetudinarias de lecto-escritura, reforzando el lugar preeminente de poder y saber de los adultos, un cultivo del intelecto separado de la corporalidad y la emoción, y un afianzamiento de la memorización y el aprendizaje diferencial de paquetes de instrucción según sea el grado cursado o la edad de los participantes, planteamos en cambio, fundamentar, desarrollar y sistematizar este proyecto pedagógico como un proceso comunicativo-educativo donde la formación²⁶ no subyuga la comunicación a los medios, ni la educación a la escolarización, como tampoco la formación a la transmisión autoritaria de información.

Se busca emplear una perspectiva formativa distinta que dinamice otros tipos de saberes y de experiencias con los niños y jóvenes, ya que los saberes hoy están descentrados,

²⁵ Tomado de una conversación entre Paulo Freire, Oscar Jara y Carlos Núñez en su hogar en Sao Paulo en 1987. (Jara, 2010: 8)

²⁶ Según E. P. Thompson (1989): la formación es un proceso activo (y un producto siempre inacabado) que se debe tanto a la acción como al condicionamiento. Es una mediación donde los condicionamientos producen la acción, pero la acción incide en los condicionamientos. Es un fenómeno referido tanto a la experiencia, como su materia prima, como a la conciencia. Dicho de otro modo: se produce en virtud de una experiencia (histórica) propia de o inmersa en una sociedad que se configura en el lenguaje, que la constriñe o posibilita.

²⁶

diseminados y deslocalizados, puesto que aparecen, se producen y se difunden a través de diferentes agencias sociales, y en donde hay que considerar también los efectos de la pobreza y la precariedad social, las prácticas de exclusión, segregación, la violencia simbólica y el “matoneo” entre estudiantes, así como ciertas condiciones de heteronomía e insignificancia implicadas en el poder diferencial que existe entre las generaciones.

La sociedad actual está inmersa en nuevas narrativas, conformadas en el marco de una cultura visual-digital, un ecosistema comunicativo donde las múltiples formas de acceder a la información constituyen posibilidades para generar conocimientos, lo que le demanda a los procesos educativos formales e informales una educación mediática abierta a nuevas formas de enseñar y de aprender.

Estas nuevas formas de saber involucran modos de producción, circulación, distribución y consumo de conocimientos donde los maneras de comprender, simbolizar y representar están ligados a la acción con el objeto de abocar a los actores sociales a la producción de sus propias formas de representar, decir e historizar para ganar condiciones pragmáticas de participación, autonomía y libertad.

Por tanto, se convoca en los colectivos de niños y jóvenes un proceso formativo de saber-poder ciudadano, pero no centrado en su significación jurídica, en la que insisten sobre todo las agencias estatales o un régimen de globalización del derecho auspiciado por los organismos de financiamiento internacional, las multinacionales o el humanitarismo de moda entre los multimillonarios, incluso. Puesto que Derechos Humanos no son sólo luchas sociales para contrarrestar los usos hegemónicos y despóticos del poder (sobre los trabajadores, las mujeres, los niños, los discapacitados y otras poblaciones), donde además de exigir principios de equidad también se demanda el re-conocimiento de sus identidades, subjetividades, formas de vida y de pensamiento sobre el mundo.

Es central en toda esta propuesta el concepto de *mediaciones*; cómo a través del uso de distintos tipos de medios, se pueden activar modos de pronunciamiento de la propia palabra, producción de otros modos de ver, sentir y contar, que no sólo es individual sino colectiva, fruto del diálogo, el trabajo y la discusión conjunta. Así los dispositivos técnicos son medios para crear contenidos y procesos significativos relacionados con formas de ejercer la libertad y de luchar por otras formas de representarse y de ser reconocidos en los espacios públicos y en la cultura.

Pues la tecnología remite hoy no a la novedad de unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras. (Martín-Barbero, 2003: 80)

El concepto de mediaciones remite por lo menos a tres acepciones: la primera, alude a la mediación social de los medios en tanto constructores de los acontecimientos sociales y en tanto capaces de generar lugares de cognición y de relación con el mundo (Martín Serrano, 1977); la segunda, señala la intención consciente de educadores y comunicadores de intervenir en la relación entre los medios y las audiencias (Prieto y Gutiérrez, 1999; y Orozco, 2002); un tercer sentido es el propuesto por Martín-Barbero (1998) que parte del descentramiento del hecho mediador, para dimensionar que más que medios lo que necesitamos es comunicarnos con nuestra cultura.

De esta manera, resultan resituados los lugares de enunciación de los sujetos, haciendo que desnaturalicen y problematicen lo que piensan son realidades inamovibles, al tiempo que descomponen el signo y lo reconfiguran a través de: a) sus prácticas sociales cotidianas, b) de la construcción de narrativas entrecruzadas con los otros y, c) de la convergencia de múltiples temporalidades en las que emergen, a manera de palimpsestos, sentidos inscritos simultáneamente en largas, medianas y cortas duraciones.

Las mediaciones son una concepción no-reproductivista del consumo o la recepción de las representaciones o de los imaginarios sociales, que permiten comprender nuevos modos de apropiación cultural, usos y lazos sociales de la comunicación por fuera del mercantilismo en que se quiere sumir a toda la sociedad. Las mediaciones son ese “lugar” desde el que es posible percibir y comprender la interacción entre las lógicas de producción de las industrias culturales y las de unos procesos de recepción, apropiación, uso y consumo, que no son meras instancias de reproducción de la fuerza de trabajo, sino prácticas sociales de construcción de tejidos comunicativos inscritas en la vida cotidiana. (IESCO, 2009)

3.13 Educación en y para Derechos Humanos: ¿ética o política?

“Las escuelas no son simples lugares de instrucción, son agencias contradictorias comprometidas con formas morales y políticas concretas. En palabras más simples, producen conocimiento y dan al estudiante su sentido del lugar, valor e identidad. Al hacerlo, le enseñan representaciones, cualidades particulares, relaciones sociales y valores que presuponen historias y modos de estar en el mundo. Las dimensiones moral y política de las que estamos hablando se resumen en la cuestión: ¿qué historia, **qué experiencia** prevalece en la escuela? Es decir, ¿quién habla por quién, bajo qué condiciones y con qué propósito? Por ello, las escuelas y los procesos en los que están comprometidas no son inocentes; es decir, no son instituciones neutrales en las que se da al alumno una capacidad de trabajo o el instrumento privilegiado que es la cultura, sino que están profundamente implicadas en formas de inclusión y exclusión, origen de valores y verdades morales muy determinados”.

Eleanor Smith. “The New Moral Classroom”, in: *Psychology Today*, mayo 1989: 36.

Coincidimos en que la educación en Derechos Humanos en las instituciones escolares forma parte de un proyecto cultural y político con alcances en la formación en valores (conciencia axiológica, cognitiva y actitudinal respecto de la libertad, la igualdad, la justicia o la solidaridad), pues se trata de una educación política que debe incidir en la transformación de las relaciones de dominación autoritarias y en la defensa de los sectores oprimidos²⁷, y en tanto que educación crítica permite, a partir de prácticas concretas, ampliar los espacios de vida, multiplicidad y diferencia.

Según Ribotta (2006): La educación en y para los derechos humanos se define como un proceso educativo continuo y permanente, asentado en un concepto amplio y procesal de los derechos humanos ligado a una perspectiva que pretende profundizar en una cultura de derechos que tengan como finalidad la defensa de la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la democracia y la paz. Educación *en y para* los derechos humanos; en el sentido de educar sobre los derechos humanos como contenido y actitudinalmente como compromiso político de defensa de los mismos. “La educación en y para los derechos humanos no sólo excede sino que traspasa los ámbitos de la escuela y la Universidad, y es

²⁷ En nuestro contexto: las personas desplazadas, las niñas y los niños (especialmente de los sectores rurales), las mujeres, las personas adultas mayores, las personas con VIH/SIDA, la minorías étnicas (indígenas, afrodescendientes, raizales y pueblos Rom), las minorías sexuales y por supuesto las personas con discapacidad.

en toda la sociedad y sus instituciones y grupos sociales donde encuentra su verdadero escenario” (p. 153)

Sin embargo, en un balance de la educación en Derechos Humanos en México, realizada por Silvia L. Conde, ella señala que las escuelas no son un espacio de respeto de DDHH porque: a) ni los principios de las declaraciones ni las normas de la política educativa se traducen mecánicamente en prácticas escolares ni en procesos sociales; b) hay deficiencias en la formación docente, en los materiales educativos, en los procesos de toma de decisiones y en los enfoques de gestión escolar que en muchos casos legitiman las vías autoritarias; c) hay una ineficacia probada del enfoque clásico de enseñanza del civismo asentado en el legalismo enciclopedista, con pocos referentes reales, escasamente crítico, formalista y sobrecargado de información; d) respecto de la formación de la opinión pública, los asuntos públicos, las significaciones y los sentidos de vida y de mundo, instituciones como la escuela y la familia han sido progresivamente desplazadas por los que vehiculan los medios de comunicación, en ese sentido, la escuela no es la única instancia responsable de la formación del estudiantado; e) no se movilizan conocimientos, habilidades y valores ante *situaciones-problema*²⁸, lo que sí favorecería una estrecha relación entre el aprendizaje y los contextos, dando lugar a la significatividad por la incorporación de diversos contenidos y preocupaciones locales al vincular situaciones socialmente relevantes.

Según esta misma autora:

La mayoría de las experiencias latinoamericanas asumen una concepción integral de los DH, es decir, se les considera indivisibles e interdependientes, por lo que buscan tanto el “respeto a los derechos civiles y políticos como a los económicos, sociales y culturales; se propugna por la consolidación de los derechos de los pueblos” (Magendzo, *et al.*, 1993: 17); y se atiende tanto a la violencia directa como a la estructural. En esta concepción integral de los derechos humanos el enfoque valoral parece ser —en general— el elemento articulador de las experiencias latinoamericanas, ya que los DH constituyen “la base de una ética universal, por lo cual deben ser conocidos y respetados por todos” (Schmelkes, 1995: 7).

Barba (1997) es uno de los autores que comprende la educación en Derechos Humanos como una formación en valores. Este enfoque sirvió para desarrollar un proyecto innovador en educación para la paz y los derechos humanos a nivel de primaria por el Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, con el auspicio de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas. Para él los DDHH son:

“(…) un conjunto de valores, como un conglomerado de aspiraciones provenientes de la dignidad y de las exigencias de realización —personal y social— humanas. Por ello, una educación que incluya los DH humanos en el currículo, en el proceso de formación escolar, es una forma de realizar educación valoral. Por medio de los DH los valores son llevados al currículo”.

Desde esta perspectiva, este tipo de educación aparece denominada de varias maneras en el currículo escolar, sin que semánticamente sean iguales, pues tanto sus

²⁸ Philippe Perrenoud (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Dolmen - Océano.

intencionalidades abstractas, como sus métodos de trabajo y pedagogías son disímiles. Por ejemplo, algunas de tales denominaciones derivan de: una educación humanista cercana a la formación en valores; de una educación moral influida por la perspectiva cognitivo-evolutiva de Kohlberg; de una “educación de la conciencia” derivada del psicoanálisis y una “educación en la fe” de la religión; de una educación o formación del carácter o de la personalidad (en hábitos, actitudes, valores, virtudes); de una formación social hacia la convivencia; una educación o formación cívica, a veces relacionada con la formación del carácter, con la educación política o de formación de la ciudadanía; o como una formación jurídica, más relacionada con el trabajo de la educación no formal; en el terreno expreso de Derechos Humanos, como una educación para la paz, educación ecológica, educación ambiental, o bajo la amplia forma utilizada por la UNESCO (1974) en su: “Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales”.

Por esta misma vía, Ryan (1985), identifica cinco formas básicas y complementarias de realizar esta formación moral de DDHH: a) *exhortación* al desarrollo de comportamientos para el cumplimiento de patrones o normas que sustentan determinados valores considerados como buenos o correctos; b) *explicación* de razones de orden moral para dar cuenta del porqués de la acción, de la realidad social o del castigo, siendo una vía más lícita que el adoctrinamiento; c) la influencia mediante el *ejemplo*, como forma de generar conductas imitativas; d) la creación de *expectativas*, preparando situaciones o actuaciones que orienten los comportamientos en el sentido deseado; e) la participación en *experiencias* preparadas para el desarrollo moral de los estudiantes.

Esta preocupación por la “formación en valores” que cobró auge entre los años 70 y 90, fue examinada críticamente por Castoriadis (1993) como un retorno, no de un discurso, sino más bien de un eslogan, indicativo de un malestar y una interrogación, producto de la crisis generalizada de las sociedades occidentales. La llamada “crisis de valores”, más bien es una crisis de las significaciones imaginarias sociales que son un factor de coherencia social, en esta crisis también se refleja la “crisis de la filosofía” que llevó en últimas a replantear éticas tradicionales neoaristotélicas como la de Alasdair MacIntyre, la “ética comunicativa” de Jürgen Habermas y la ética cuasi-kantiana de la justicia de John Rawls. Para Castoriadis, es común a todas estas éticas, un rechazo a todo lo político, intentando derivar de una ética, los criterios capaces de orientar, si no la acción general, al menos los actos y comportamientos singulares, lo que es coincidente con el giro hacia el hombre privado y hacia la ideología “individualista”.

Para él, la política se superpone a la ética, lo que no quiere decir que la suprima, para ilustrarlo pone como ejemplo la disidencia heroica de quienes se opusieron al totalitarismo comunista de la URSS, pues independientemente de que sus motivaciones o acciones hubieran sido éticas o religiosas, etc., en realidad pretendían reemplazar o destruir el sistema de dominación existente, por lo que su acción pública se convertía *ipso facto* en política.²⁹

²⁹ Otro tanto puede decirse hoy del ['rezo punk' feminista contra Vladimir Putin](#) de la banda rusa Pussy Riot en la catedral del Cristo Redentor en Moscú este 21 de febrero de 2012.

Human Rights Watch publicó un comunicado de Hugh Williamson, director del grupo en Europa y Asia Central: "Está claro que en este caso el objetivo de las mujeres era hacer una declaración política, y también está claro que algunos

Ninguna norma abstracta, ningún mandamiento universal de contenido concreto puede librarnos de la carga ni de la responsabilidad de nuestros actos, pues todo acto está siempre necesariamente ubicado en lo particular y no en lo universal, lo que exige de nosotros la capacidad de juzgar en los casos en que no hay reglas mecánicas u objetivables que secunden el juicio. Pero todas las morales religiosas y casi todas las morales filosóficas violan esta exigencia, ignorando el hecho de que ninguna regla ética, puede aplicarse fuera de circunstancias particulares.

Estas morales, son morales felices y morales tradicionales porque pretenden saber dónde está el bien y el mal, pero sabemos que no siempre “podemos” desear el bien o lo deseamos por “razones equivocadas”, también porque ante circunstancias dadas la distinción entre el bien y el mal parece ensombrecida, o porque el bien es imposible de alcanzar sin sacrificar otros bienes. Y son morales tradicionales porque aunque discuten problemas éticos fundamentales como “no asesinar”, se callan ante el homicidio político oficializado, ignoran el asesinato de miles de personas cometidos por las guerras, con armas bendecidas por distintas Iglesias y avaladas por la razón de Estado, infinitamente más fuerte que la razón práctica kantiana y que los Diez Mandamientos.

El abismo entre lo “privado” y lo “público”, entre la ética y la política, el abandono de lo decisivo a favor de lo trivial, la dimisión del espíritu crítico ante las puertas del poder, es producto de una *aduplicidad institucionalizada* en nuestras sociedades, una separación que debemos superar:

“Será preciso superar las éticas de la heteronomía y para ello, ante todo las políticas de la heteronomía. Nos hace falta una ética de la autonomía necesariamente articulada a una política de la autonomía. La autonomía en el plano individual consiste en el establecimiento de una nueva relación entre uno mismo y el propio inconsciente; no eliminarlo sino lograr filtrar lo que pasa o no de los deseos a los actos y palabras. Tal autonomía individual requiere densas condiciones instituidas. Por lo tanto, necesitamos instituciones de la autonomía, instituciones que a cada uno concedan una autonomía efectiva en calidad de miembros de la colectividad y le permitan desarrollar su autonomía individual. Esto sólo es posible instaurando un régimen verdaderamente democrático y no sólo de palabra. En un régimen de este tipo, participo efectivamente en la instauración de las leyes bajo las cuales vivo.

Mi participación sería plena, no a través de ‘representantes’ o referéndums sobre cuestiones de las cuales se me ha hecho imposible conocer los pormenores, sino con conocimiento de causa, de manera que supiera reconocer en las leyes mis propias leyes, incluso cuando no estoy de acuerdo con su contenido, precisamente por haber gozado de la oportunidad de participar en la formación de la opinión común. Una tal autonomía, ya sea en el plano individual como en el colectivo, no nos garantiza, evidentemente, una respuesta automática a todos los asuntos que la existencia

encontraron sus acciones ofensivas. Pero aún queda un largo camino por recorrer entre una declaración ofensiva política y un crimen de odio. El caso en contra de los miembros de la banda Pussy Riot parece dirigida, no a proteger el orden público y la seguridad, sino al establecimiento de límites para la crítica política”. Por su parte, Amnistía Internacional calificó el fallo de dos años de cárcel contra tres de las integrantes de la banda, como “un duro golpe para la libertad de expresión”.

humana plantea; aún tendremos que afrontar las condiciones trágicas que caracterizan la vida, el no siempre saber distinguir, ni individual ni colectivamente, dónde campea el bien y dónde el mal. Pero no estamos condenados al mal, como tampoco al bien, porque podemos la mayor parte del tiempo volver atrás, individual y colectivamente, reflexionar sobre nuestros actos, retomarlos, corregirlos, repararlos”.

Refrendando también una postura crítica en la educación en DDHH, Magendzo (2012), consultor internacional en educación en Derechos Humanos con amplia influencia en nuestro continente³⁰, reconoció que este tipo de educación en Latinoamérica, comenzó con y desde los movimientos sociales especialmente influidos por la "educación popular" freiriana: movimientos por la paz, feministas, de trabajadores, ambientalistas, de derechos de las minorías, donde a través del diálogo, las personas toman conciencia que son sujetos de derecho, y aprenden cómo usar socialmente el conocimiento como herramienta de empoderamiento y de trabajo por su propia “liberación”.

Luego, desde esta perspectiva, la educación en DDHH es una educación ética y política, vinculada con los grandes problemas que sufre la sociedad y “una de las expresiones más concretas y tangibles de la pedagogía crítica”, “interesada en observar las estructuras de poder dentro y fuera del sistema educativo”.

“Una pedagogía crítica considera la libertad de elegir, de expresarse, de tomar decisiones -dentro de los condicionantes generales del currículum, la materia por cubrir, los textos que se usan, las preguntas de examen y los temas de redacción- como un importante componente de poder. Cuando existe esta clase de libertad, existe un margen considerable para cambiar los contenidos, mostrar un espectro de puntos de vista, interactuar abiertamente, etc. Una pedagogía crítica exige introducir métodos de enseñanza que le den al estudiante más control sobre su aprendizaje. Cuando los estudiantes eligen qué y cómo aprender, tienen más posibilidades de desarrollar perspectivas críticas. La educación en Derechos Humanos no puede funcionar en una atmósfera educativa de restricciones, imposiciones verticales, relaciones rígidas y

³⁰ Aunque Magendzo es partidario de una política pública sobre la violencia y la agresión escolar, física o psicológica, en aumento en Latinoamérica, se opone a que los colegios deban responder ante la justicia por los casos de agresión de sus alumnos, pues hace pocos días la Cámara de Diputados de Chile aprobó un proyecto de ley que sanciona la violencia escolar y el *bullying* en los establecimientos educacionales, abriendo la puerta para denunciar a la justicia tales casos.

Hacerlo significa llevar el tema de la esfera educacional a la judicial, desplazando las estrategias que son más consonantes con una mirada educativa y psico-social en función de un papel creciente y dominante de lo judicial.

“Asumir una postura 'judicializante' conduce irremediablemente a vigorizar el modelo de la escuela autoritaria y punitiva, tan en boga históricamente en nuestro sistema educacional, donde los estudiantes son compelidos a obedecer órdenes e instrucciones que de no ser acatadas son objeto de amonestaciones y sanciones. Quizás, subyacente a las manifestaciones estudiantiles de hoy, existe hoy una rebeldía en contra de este modelo sancionador.

No olvidemos que la escuela esta llamada a crear un clima democrático, dialogante y participativo, como factor necesario para el logro de aprendizajes de nivel intelectual superior y como condición para el desarrollo de competencias ciudadanas.

A mi parecer, llevar a los colegios a la justicia, además de reforzar esta racionalidad impositiva y no dialogante, conlleva consecuencias ético-educacionales muy comprometedoras. Por de pronto, los mensajes que se están transmitiendo son que los conflictos se resuelven no en el diálogo y la argumentación sino en la justicia; que la agresión escolar está vinculada a la delincuencia, a lo penal, al castigo, a lo punitivo y a la represión y no al trabajo educativo”. “Abraham Magendzo y su fundada opinión contraria a llevar a las escuelas a la justicia por actos de *bullying* escolar”, en: [Blog Educación y pedablogía para el siglo XXI](#).

autoritarias o en un ambiente sin diálogo y comunicación. La educación en Derechos Humanos como pedagogía crítica estimula al estudiante a transformarse en un aprendiz independiente, que no depende ciegamente de las intenciones del currículo y del control de los docentes.

La educación en Derechos Humanos, por definición, debe proporcionar a los estudiantes poder y control sobre su propio aprendizaje. Desde esta perspectiva, la educación en Derechos Humanos adopta distintas iniciativas pedagógicas que han sido usadas en la enseñanza, como por ejemplo: el aprendizaje auto-regulado; la elección de temas por parte del estudiante; el diseño de aprendizaje por parte del estudiante; el aprendizaje orientado por los propios estudiantes, en el cual los estudiantes se ayudan unos a otros a aprender; el trabajo en pequeños grupos para promover el aprendizaje igualitario y auto-suficiente (grupos de estudio, grupos de discusión, grupos de concientización y grupos de investigación comunitaria).

Al respecto, el crítico cultural estadounidense Henry Giroux (1992) precisa que: “La pedagogía crítica sostiene que las prácticas escolares deben ser imbuidas de una filosofía pública que apunte a construir condiciones ideológicas e institucionales en las cuales el rasgo definitorio de la escuela sea la experiencia de empoderamiento vivida por la gran mayoría de los estudiantes”.

Valdría la pena añadir que agenciar una educación en DDHH en las instituciones educativas no debiera ser interpretado como una educación destinada sólo para el estudiantado, pues los docentes, los directivos docentes y en general los adultos que guían los destinos de las instituciones educativas, también necesitan de esa educación y de experimentar a diario una práctica ética y política de vigencia de DDHH.

La educación es una dimensión central en cualquier política de autonomía; es el lugar donde se encuentran las dos caras del proyecto que relaciona la autonomía individual y la autonomía colectiva. Una educación para la autonomía y hacia la autonomía debe inducir a quienes son educados –no sólo a los niños– “a interrogarse constantemente si obran en conocimiento de causa o más bien impulsados por una pasión o por un prejuicio. No solamente los niños porque la educación de un individuo, en un sentido democrático, es una empresa que comienza con el nacimiento y que no culmina sino con la muerte” (Castoriadis, 1998a)

De otra parte, en el marco del *Primer Foro Nacional de Educación en Derechos Humanos*³¹, Pedro Luis Paroy, representante del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), propuso una enseñanza de los derechos humanos para la inclusión y a la resolución de conflictos: “La enseñanza de los derechos permite defender, tratar conflictos y forjar una democracia donde los ciudadanos puedan analizar su situación y luchar por la inclusión social. El propósito es enseñar a dialogar, para que haya un manejo pacífico de los conflictos”.

³¹ Organizado por el IESCO de la Universidad Central, el Centro de Investigación y Educación Popular –CINEP–, la Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos; con el apoyo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo, y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Bogotá, 17 al 19 de mayo de 2011.

Por las observaciones que lleva a cabo el Instituto se concluye que en la mayoría de escuelas existe una asignatura de Derechos Humanos, donde el docente explica en qué consisten los derechos, evalúa el contenido de su explicación, y hasta ahí llega. Pero es frecuente que en esas escuelas exista una disciplina autoritaria. Según Paroy: “Tener gran cantidad de conocimiento no significa que practiquemos ni que creamos en los Derechos Humanos. La educación en derechos humanos debe ser una forma de vida, esta permite crear una cultura en los jóvenes que logre permear a toda la sociedad”.

En este mismo sentido, Ángel Libardo Herreño Hernández del Instituto Latinoamericano para una Sociedad y un Derecho Alternativos (ILSA) subraya que es de suma importancia que la educación en Derechos Humanos esté direccionada hacia la movilización social y al fortalecimiento de los procesos sociales. La autonomía es un elemento principal de la educación para los Derechos Humanos. El conocimiento que realmente incide en el ejercicio de los derechos se construye socialmente, por eso “la tarea es crear plataformas en las que las comunidades aprendan por sí solas”. La educación en Derechos Humanos debe ser política, con fin de construir un conocimiento movilizador. Es necesario un discurso aterrizado al contexto rural para forjar una movilización en derechos desde la identidad y la cultura propia de las comunidades.

En materia de participación y empoderamiento a partir de la apropiación de los Derechos Humanos, Manuel Restrepo Domínguez, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), afirmó que: “los pueblos son los verdaderos constructores de los Derechos Humanos, no hay que andar en búsqueda de líderes que nos ayuden a construirlos, ni de instituciones a las cuales entregarles nuestras capacidades de lucha”.

El *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH)* es una propuesta del Ministerio de Educación Nacional que surge a partir de la necesidad de una política pública en materia de Derechos Humanos en la que el campo de acción estuviese coordinado por el conjunto de “instituciones públicas estatales y no-estatales, encargadas de la seguridad y garantía de los Derechos Humanos, considerados de manera integral, indivisible e interdependiente”, sin embargo, según Restrepo: “los Derechos Humanos no son cuerpos normativos, no son solamente normas o instrumentos legales; aunque exigen una legislación, lo normativo no es lo sustancial”. El objetivo de la educación en derechos es entonces trascender ese cuerpo normativo y profundizar en la revisión de los elementos simbólicos de cada contexto, identificando de qué ser humano, de qué derechos y de qué tipo de educación estamos hablando cuando hablamos de Derechos Humanos.

Paradójicamente el PLANEDH visibiliza la urgencia de trascender el enfoque normativo que se le ha venido dando a la educación *en y para* los Derechos Humanos: “Una mirada a las experiencias educativas permite identificar que los contenidos de Derechos Humanos han sido abordados desde diferentes ópticas: como cátedras y/o como intentos de transversalización, en ciertos casos, y a partir de prácticas históricas de grupos sociales. También han sido tratados como principios de convivencia y de resolución de conflictos propios de la vida escolar, o como campañas y acciones de divulgación coyunturales. Sin embargo, todos estos intentos aún no afectan el contenido, la estructura y la coherencia de los proyectos educativos institucionales en una perspectiva clara de educación en Derechos Humanos”.

La propuesta del PLANEDH es superar la visión de educación centrada en la transmisión de conocimientos para acercarnos a una educación que tenga sentido para el individuo y la sociedad. La tarea entonces no es de divulgación y promoción de los derechos, sino de desarrollar en los diferentes actores: “la capacidad de ser, saber y saber hacer en contexto, de usar el conocimiento en la realización de acciones, desempeños o productos de manera flexible para que puedan realmente usar esos conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron”.

Sonia Torres, docente de la Universidad Pedagógica Nacional citó al educador venezolano Simón Rodríguez para proponer una educación en derechos humanos desde la voluntad de movilización: “(...) educar es crear voluntades, los Derechos Humanos se cumplen en el momento en que las comunidades no dejen de ser apéndices de las élites y de las instituciones. Un maestro integral es creador de voluntades comunitarias”. Es en la autonomía de las comunidades y en su capacidad de movilización como se va constituyendo un tejido social para la paz.

Mauricio Giraldo, docente de la Universidad Católica de Antioquia, propone examinar y nutrirse de las experiencias de educación no formal en Derechos Humanos, puesto que “no es sólo en la escuela y con la educación formal que se puede educar en Derechos Humanos, la escuela muchas veces se ve constreñida en cuestión de derechos por los aparatos ideológicos y por el Estado. Los grandes defensores en Derechos Humanos han salido de la educación informal y de experiencias comunitarias”.

En este mismo sentido, Catalina Sepúlveda, docente de la Universidad Católica de Antioquia expuso la importancia de la transformación de las formas educativas en Derechos Humanos, invitando a reflexionar sobre la urgencia que la formación se encamine hacia que las personas sean capaces de tomar decisiones, emitir juicios y autoafirmarse; que se reconozcan y se reclamen los derechos no es suficiente objetivo para una educación integral *en y para* los Derechos Humanos. “La cátedra es un espacio de adiestramiento social, por eso la educación en Derechos Humanos debe trascender estos espacios. No se trata de anhelar que el sujeto sea ciudadano, sino que se comporte como tal e intervenga”.

En el panel sobre participación infantil y diversidad del Foro Educativo Nacional. Formación para la Ciudadanía³², realizado este 1º de noviembre de 2012, Astrid Eliana Cáceres, representante de la Secretaría Distrital de Integración Social sostuvo que “hablar de inclusión infantil no se refiere únicamente a la integración de niños discapacitados en las instituciones educativas, hablar de inclusión es hablar de una participación real de los niños y niñas, sean o no discapacitados”. Las principales barreras que detectó la implementación del proceso de inclusión de niños y niñas con discapacidad en la educación inicial en los Jardines Infantiles del Distrito Capital, en primera instancia, fue la dificultad de que los padres pensaran la inclusión en escenarios distintos al de rehabilitación que responde al modelo médico-clínico, esto indica el temor e incredulidad de los padres y de algunas instituciones hacia los procesos de socialización de los niños y

³² Bogotá. Ministerio de Educación Nacional, 31 de octubre al 2 de noviembre de 2012.

niñas en los jardines. En cuanto a los maestros, hay un imaginario generalizado de que no se puede trabajar con niños con discapacidad, pues para ellos, la discapacidad, erróneamente, es sinónimo de enfermedad: “los maestros no entienden que no trabajarán con lo que el niño *no es capaz de hacer*, sino con sus habilidades comunicativas, sociales y personales. (...) la *capacidad* se construye, se construye en interacción con otros niños”.

La tarea más ardua es romper los imaginarios frente a la diversidad. Todos los niños y niñas en un grupo son diferentes, pero es difícil conseguir maestros y maestras que trabajen a partir de las capacidades y construir un sistema de enseñanza y aprendizaje que valore la diversidad.

El proceso de inclusión de niños y niñas con discapacidad en los jardines infantiles se desarrolla de la siguiente manera: se atiende al criterio de geo-referenciación poblacional para el ingreso de niños y niñas con discapacidad a los jardines infantiles. Se recupera la historia de vida de los niños y niñas con discapacidad, a partir del reconocimiento de sus habilidades y diferencias. Se realiza acompañamiento al maestro en todo el proceso de ingreso y permanencia de los niños y niñas al jardín infantil.

Eleonore Mearns, Especialista Senior de Primera Infancia para la Inclusión en Early Years (Irlanda del Norte) ha trabajado durante 21 años en la organización de preescolares para niños en ese país, en la etapa de postconflicto. Desde 2004, trabaja en el desarrollo del “Programa respetar la diferencia”, dirigido a niños de 3 a 6 años, con el fin de apoyarlos en el desarrollo de actitudes y conductas positivas hacia quienes son diferentes a ellos. Ella expuso la situación de segregación de los niños irlandeses en el contexto de conflicto entre la comunidad protestante y la católica. La idea del programa es desarrollar el conocimiento socio-afectivo de los niños y las niñas, concientizando e incluyendo a los padres por medio de talleres sobre la diferencia, en la importancia de la formación en la empatía, el respeto y la solidaridad.

Maritza Díaz Barón antropóloga de la Universidad Nacional de Colombia, cofundadora y directora del Centro de Expresión Artística y Jardín Infantil Mafalda desde 1975, actualmente, es profesora del departamento de antropología de la Pontificia Universidad Javeriana y coordinadora del componente de investigación del proyecto “Cuerpo Sonoro”, del Ministerio de Cultura. Presentó los retos pedagógicos de la participación de los niños y niñas. La ciudadanía inicia con el reconocimiento de la individualidad de los niños y las niñas por parte del adulto. “La participación va más allá de darles voz, para convertirlos en interlocutores que se integren a sus procesos de formación y a la resolución de conflictos sociales”. Según Díaz, esto requiere que nos asociemos a ellos, fijándonos más en sus *capacidades* y menos en las *discapacidades*. Propone el concepto de *agencia* como forma de entender que los niños y las niñas son constructores de cultura, no receptores, como se los entiende comúnmente.

Lena Arias Ramírez, delegada de Unicef, e investigadora en políticas públicas para el desarrollo infantil expuso cómo en caso de emergencias sísmica se invisibilizan las necesidades de los niños y las niñas, pese a que son una población con alta vulnerabilidad y en la que se comprueban efectos profundos y trascendentes tras sufrir una catástrofe. Dio a conocer una experiencia de atención y acompañamiento psicológico, físico y mental

en un caso de emergencia, en donde resaltó la necesidad de desarrollar una estrategia operativa integral, secuencial, interinstitucional, dinámica y organizacional (de base), la formación a los cuidadores, el refuerzo de las estructuras existentes: salud y educación, la visibilización de un espacio común y adecuado para el niño y niña, el fortalecimiento de redes sociales de apoyo, y un apoyo psicoafectivo para los niños y las niñas.

Néstor Daniel Sánchez Londoño, Licenciado en educación física, recreación y deportes y Tecnólogo en recreación, actualmente es coordinador nacional del Programa Ludotecas NAVES de la Corporación Día de la Niñez, compartió la experiencia de una investigación de la participación en sectores rurales. Propuso que: “la clave para hacer partícipes a los niñoses partir de sus experiencias vitales, de sus lenguajes y formas de ver el mundo, es decir, desde el juego; puesto que esta es su expresión natural”. También resaltó que hablar de participación significa escuchar las voces de los niños y niñas. Para garantizar sus derechos se deben realizar adecuaciones en los ambientes de desarrollo de los niños y niñas, garantizar el transporte, con el fin de que todos tengan las posibilidades de asistir y participar en estos escenarios infantiles. La participación infantil se convierte en un reto para las propuestas pedagógicas dado que hay que prestar una atención a grupos homogéneos dentro de un panorama de diversidad, como también, articularse con otros actores locales para restablecer los derechos de los niños y las niñas.

Elsa Castañeda, Directora del Instituto Iberoamericano de Primera Infancia y Derechos de la Niñez de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y moderadora del panel, concluyó que la participación no está dada en el hecho de incluirlos niños y las niñas en programas institucionales, sino en aquellas experiencias que hagan realidad su voz. El reto de la participación de los niños y las niñas no es de ellos, sino de los adultos, quienes deben construir esos escenarios de participación.

3.14 Empoderamiento

La CDN se fundamenta en el concepto de que los niños son sujetos de derechos e incluye de manera explícita los derechos de participación. Este hecho ha motivado a un considerable número de organizaciones civiles a dar una nueva orientación a su práctica. Alejándose de la atención directa y puntual de niños “necesitados” con bienes y servicios, ahora optan por enfoques que, mediante acciones públicas a favor de los Derechos del Niño (“*abogacía*”) e informando a los niños mismos sobre sus derechos, pretenden fortalecerlos (“*empoderamiento*”) para lograr una mayor participación –para ellos y conjuntamente con ellos-. Estos enfoques que se distancian de los tipos de abordaje caritativos y asistenciales que han predominado hasta ahora, son propagados y debatidos bajo los títulos de “Enfoque Basado en los Derechos” o de “Programación de Derechos del Niño” (*Child Rights Programming*).

Manfred Liebel. *Entre protección y emancipación. Derechos de la infancia y políticas sociales*. Madrid: Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Ecología Humana y Población, 2007: 32.

El empoderamiento es un concepto sociopolítico que trasciende la participación política formal y la concientización, se originó en Estados Unidos durante los movimientos de los afroamericanos por sus derechos civiles de los años setenta y comenzó a ser aplicado en los movimientos de las mujeres a mediados de esa década.

Según Margaret Schuler (citada por León, 1997), la reflexión crítica, para Paulo Freire, es un mecanismo mediante el cual se desarrolla una conciencia despierta, un cambio de mentalidad frente al lugar del sujeto frente a la naturaleza y la sociedad, condición necesaria para alcanzar una acción transformadora. Esta autora identifica el

empoderamiento como un “proceso por medio del cual las mujeres incrementan su capacidad de configurar sus propias vidas y su entorno, una evolución en la concientización de las mujeres sobre sí mismas, en su estatus y en su eficacia en las interacciones sociales”, también subraya los procesos cognitivos, psicológicos y económicos que subyacen al empoderamiento, pues además de conocer los derechos de la mujer y el ámbito sociopolítico en que se debaten, ésta debe reconocer una serie de obstáculos que dificultan los cambios, siendo necesaria una reflexión crítica para lograr una acción transformadora.

Para Schuler, las manifestaciones necesarias para el proceso de empoderamiento son: 1) sentido de seguridad y visión de un futuro; 2) capacidad para ganarse la vida; 3) capacidad para actuar eficazmente en la esfera pública; 4) mayor poder para tomar decisiones en el hogar; 5) participación en grupos no familiares y uso de grupos de solidaridad como recurso de información y apoyo; y 6) movilidad y visibilidad en la comunidad.

Tal y como se definió en la Conferencia de Beijing, por empoderamiento de las mujeres se entiende: “la plena participación de las mujeres en condiciones de igualdad en todas las esferas de la sociedad, incluyendo la participación en los procesos de toma de decisiones y el acceso al poder (ONU, 1995: 222)”.

Este concepto responde a la necesidad de generar cambios dentro de las relaciones de poder entre los géneros, en razón a que el poder se define como el acceso, uso y control de recursos tanto físicos como ideológicos, en una relación social siempre presente.

En vez de utilizar palabras castellanas como “apoderar” o “potenciar”, las ciencias sociales y el feminismo adoptaron el término *empower*, para hacer referencia a los procesos o acciones de hacerse poderoso.

La dimensión subjetiva y colectiva del empoderamiento se fundamenta en el hecho de que las personas en situación de subordinación sociocultural tienen más fuerza para participar y defender sus derechos cuando se asocian con otras personas para alcanzar unos objetivos comunes incluso, en ocasiones, el agrupamiento en torno a un objetivo concreto, ayuda a tomar conciencia de una situación de injusticia generalizada, con su consiguiente búsqueda de cambios.

Las estrategias de empoderamiento, no conllevan en ningún sentido hacia una dominación de los otros, sino más bien hacia la adquisición de recursos, conciencia y capacidades para transformar situaciones injustas, de exclusión y discriminación como las que han experimentado las mujeres por siglos, la infancia y la juventud de las culturas populares, las poblaciones indígenas y afrodescendientes y otras minorías étnicas y la población con discapacidad, que deben formar parte de la sociedad como sujetos y ciudadanos con pleno derechos, pese a la desigualdad de condiciones en que se ha pretendido sumir su condición.

Como agenda global de política pública, la Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CIDN), asentada en la racionalidad occidental liberal y, por tanto, en la creencia en una naturaleza humana universal –cuya dignidad debe ser defendida por la sociedad y el Estado–, amalgama en su discurso dos tipos de derechos de

muy distinta naturaleza: los que buscan incidir en una cultura adulta favorecedora de los niños y niñas (a través de prácticas de protección, prevención y promoción para establecer estándares mínimos de nutrición, salud, educación y seguridad social, resguardándolos de guerras, torturas, explotación económica y abusos sexuales), y los que insisten en su participación activa, donde pasan de objeto de provisión y protección a sujeto, actor y ciudadano –sin que ello implique que la niñez tenga derechos políticos–.

Sin embargo, habría que cuestionar seriamente si un discurso sobre la niñez, instaurado a través de instituciones enraizadas principalmente en prácticas de enseñanza, protección y bienestar social, realmente puede dinamizar cambios estructurales en el reconocimiento del niño como sujeto social. En gran medida porque la propia CDN hace del niño un objeto de discurso, sin que tras varios años de vigencia de tal política podamos reconocer espacios públicos donde pueda constatare una implicación activa de los niños como sujetos, que les permita producir o dar cuenta de su propia condición subjetiva y social, o lugares para interpelar de manera directa y colectiva a la sociedad y a los adalides que asumieron representarlos (principalmente las ONG, las agencias del Estado y los propios intelectuales).

El reconocimiento de la participación de los niños y niñas como interlocutores válidos en la cultura puede llegar a representar otro espacio posible de restitución del significado de la política: el redimensionamiento de una ética de la niñez, “rebajada y reducida a una moral hecha por adultos, de y para ellos” (Camargo, 1996), así como la vivificación de los procesos de expresión de la ciudadanía donde se comparten las decisiones que afectan la vida privada y colectiva.

No obstante, esta metamorfosis sociocultural no se instituirá fácilmente ni por decreto, porque se trata de cambios en el régimen de la representación o de las significaciones imaginarias sociales, que carecen en sí mismas de sentido, es decir, que no son representación de algo determinado o acabado de una vez y por todas, sino *ex-nihilo* (a partir de condiciones previamente instituidas, por tanto apoyadas en lo dado), pero no *cum-nihilo*, sin medios y sin condiciones, ni *in-nihilo*, sobre una tabula rasa, fuera de uno o varios puntos de origen inaccesibles o insondables (Giraldo y Malaver, 1997: 24). Además, no son inscritas de manera racional y consciente por individuos aislados, sino producto de los colectivos anónimos, que son los únicos capaces de hacer surgir lo nuevo en el individuo y la sociedad.

Estas nuevas realidades de la infancia, la niñez y la juventud, forman parte de las dramáticas transformaciones sociales e históricas de la época contemporánea, que se han venido efectuando de manera colectiva, anónima y cotidiana, producto tal vez, de lo que Castoriadis (1994) llamó: “dos revoluciones silenciosas”. Éstas venían fraguándose desde hace varios siglos, sin que nadie hubiera podido preverlas científicamente o políticamente, o hubiera sabido reconocer la envergadura antropológica de las mutaciones ocasionadas por los cambios en la situación de la mujer y de su papel en la sociedad, como de las nuevas actitudes de los niños y de los jóvenes, y que no fueron resultado de ningún programa político deliberado. Igualmente la nueva situación se produjo sin que las ciencias humanas hubieran sabido reconocer la envergadura de este tipo de fenómenos sociales cuando comenzaron a manifestarse.

La posibilidad de que la niñez pase de un estado de invisibilidad, omisión y abyección psicosocial a una condición de protagonismo y empoderamiento sociocultural implica una transgresión de las relaciones de poder instituidas en los distintos espacios y prácticas sociales, y enfrentar por tanto, las resistencias de padres, maestros y gobernantes, y de la sociedad como un todo, que siente como amenazante y caótico ese nuevo estatuto porque cambia las ideas de minoridad y desvalimiento, como las ideas de control y protección.

El reconocimiento de los niños, niñas y jóvenes con un valor igual al de todos los seres humanos y la afirmación de que es deber de cualquier colectividad garantizar las mismas posibilidades efectivas en lo que se refiere al desarrollo de sus facultades y capacidades, no se funda en una supuesta evidencia o necesidad trascendental de los “derechos del hombre”, o más particularmente de los “derechos del niño”, pues tales afirmaciones conducen a paradojas y a una particular discordancia, subrayada varias veces por Castoriadis (1999, 2000 y 2004) como “la antinomia entre el universalismo que concierne a los seres humanos y el universalismo que concierne a las ‘culturas’ (las instituciones imaginarias de la sociedad) de los seres humanos”.

3.15 El protagonismo de las nuevas generaciones³³

Según Liebel (1996) es posible que el origen del término haya sido promovido durante los años setenta en Latinoamérica, cuando era común hablar del protagonismo popular de organizaciones de base conformados por mujeres, pobladores, trabajadores y campesinos que luchaban por mejorar sus condiciones de vida, criticando a las teorías de desarrollo que representaban a los sectores subalternos como culturalmente atrasados y subdesarrollados.

En esa época aunque el movimiento social exigía el respeto a los derechos humanos ante la represión de las dictaduras militares, aún no se hablaba de derechos del niño porque la infancia no era considerada un sujeto con derechos específicos, pero en 1976 se creó en Lima una primera organización de niños trabajadores latinoamericana, el Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC), que no propuso la eliminación del trabajo infantil, sino defender esas ocupaciones y los derechos de los niños como trabajadores. La organización fue estructurándose cada vez más por grupos barriales y provinciales, hasta que sus partidarios terminaron por desarrollar el concepto de “protagonismo infanto-juvenil”. Consideran a los niños de la calle personas, defienden su derecho al trabajo y creen en su capacidad de organizarse y transformar su entorno. Así, mucho antes que la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), se empieza a tomar en cuenta a los niños, niñas y adolescentes, como interlocutores válidos con voz y derechos específicos. (Jaramillo, 2005)

La revisión documental realizada muestra que el protagonismo está unido a la intervención pedagógica de diversas corrientes de la educación popular, a prácticas de evangelización propias de la Teología de la Liberación y a la cooperación internacional de un sinnúmero de iglesias, de organizaciones seculares que han hecho de los derechos del niño una causa para recalcar la soberanía, la creatividad y mejores condiciones de vida de

³³El Diccionario de la Real Academia de la Lengua define *protagonismo* como la condición de protagonista o el afán de mostrarse como la persona más calificada y necesaria en determinada actividad, independientemente de que se posean o no méritos que lo justifiquen.

grupos poblacionales, clases y pueblos, que deben luchar y defenderse solos, como de sobrevivir por su cuenta.

De los 40 artículos de la CIDN no es el 32, que versa sobre la explotación económica, el que más se polemiza, sino los artículos 3 y 12 donde se establece el interés superior del niño y el derecho a expresar sus opiniones, puesto que las perspectivas abolicionistas del trabajo infantil en el mundo³⁴, so pretexto de tutelar los derechos de supervivencia y desarrollo ha relegado la consulta y participación de los niños.

Esta ha sido la senda más explorada y desarrollada por los movimientos NATs mediante el discurso del empoderamiento y de protagonismo infanto-juvenil para reivindicar sus derechos, sobre todo el del trabajo digno. En estos movimientos, los derechos a la participación, la opinión y la expresión se construyen por fuera de experiencias de simulación o impostura en que generalmente se plantea la formación ciudadana de los niños en las instituciones educativas, se trata de un uso contrahegemónico, puesto que la sociedad occidental construyó la noción de infancia para excluirla de los procesos productivos y de los aprendizajes por prácticas cotidianas, pero al incluirlos como sujetos dentro de un régimen de derechos y declarar el interés superior del niño, usan esos derechos para algo que la sociedad no quería, pero que los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (NATs) quieren y necesitan; mientras que con las tecnologías de gobierno se busca la implantación de instituciones, de sujetos y de saberes especializados en “lo social”, ejerciendo funciones de extracción de información sobre la vida de “los pobres” o subalternos, configurándolos como objetos de saber, de experimentación y de intervención, la participación y organización de los niños trabajadores en su propia protección, así como haber convertido en una metodología común escuchar a los niños, como también, abriendo espacios para convertirlos en coinvestigadores de sus problemas, con el debido acompañamiento de personas adultas. (Liebel, 2007)

Aparte de esta confrontación de perspectivas acerca de la erradicación o no del trabajo infantil, la postura del protagonismo ha servido para impulsar un movimiento donde las voces de los niños, adolescentes y jóvenes no sólo es un registro de sus vivencias, anhelos y expectativas, sino también para pensarlos como ciudadanos plenos, con los mismos derechos que las personas, cuya participación política se apoya en el nuevo contrato social suscrito entre los Estados (CIDN), los niños, sus organizaciones, las familias y comunidades.

Lo que estas experiencias de los niños y jóvenes también muestran es que trece años antes de que se instituyera la CIDN ya se habían dado experiencias significativas de ejercicio del derecho a participar de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la región latinoamericana. Por tanto, con la construcción progresiva de una base social para cimentar este nuevo enfoque de derechos se ha dado pie para desnaturalizar y justificar la sumisión de las nuevas generaciones, para denunciar y combatir todos los tratos discriminatorios, la exclusión de cualquier niño o niña por factores étnicos, religiosos, de clase social, condición sexual, discapacidad, etc.

³⁴Lideradas por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), UNICEF y el Banco Mundial, iniciaron en 2000 el proyecto de investigación interagencial *Entendiendo el Trabajo Infantil (Understanding Children's Work, UCW)*.

Como desde 1988 se estableció una coordinación internacional entre los movimientos NATs de América Latina, Asia y África, hoy este concepto se ofrece como una forma de interpretar la presencia organizada de las nuevas generaciones. Una carga semántica que ha venido tomando el término al ser trabajada desde el campo pedagógico es que la formación de una personalidad protagónica sería antagónica de una personalidad autoritaria, por lo que también se habla de una *participación protagónica* de los niños y jóvenes en todo aquello que les concierne. Hasta el punto que el paradigma del protagonismo permitiría resignificar el discurso de la participación.

“(…) intentando señalar la matriz conceptual y el lugar epistemológico desde el que se abre la posibilidad de una nueva sensibilidad, de una subjetividad que se constituye en el esfuerzo por el reconocimiento efectivo, en el emanciparse de todo aquello que nos supedita y merma nuestra autonomía como sujetos. La participación protagónica está sugiriendo una forma de entender la condición humana de cada niño y de la infancia en conjunto (Montes, 2002). Por ello no son intercambiables participación y protagonismo. No hay desarrollo de la condición protagónica sin participación, aunque no toda participación deviene en desarrollo y ejercicio del protagonismo”. (Cussiánovich y Figueroa en Liebel y Martínez, 2009: 92)

La Convención de los Derechos del Niño más allá de crear vínculo entre sus firmantes y ratificantes, establece estándares mínimos de reconocimiento y garantía de cumplimiento y respeto de los Derechos Humanos de la infancia, sin embargo, una primera anomalía de la Convención consistió en la exclusión explícita y programada del ejercicio de la ciudadanía, no sólo es de hecho sino también de derecho para las nuevas generaciones. Los niños pueden encontrar protección en el Estado civil, producto del pacto social, pero no forman parte de él. Una segunda anomalía de la Convención consiste en que la lucha de los niños por su derecho a la igualdad está desvinculada de la lucha por el reconocimiento de su diferencia. Y una tercera anomalía estriba en que la lucha por los derechos de los niños y de los adolescentes, a diferencia de los otros grupos de excluidos, no ha sido una lucha propia sino que ha quedado y queda dependiente del discurso y del actuar de los adultos. (Cf. Cussiánovich, 2006: 62-63)

4. Análisis de la fase de concertación

Entre los meses de julio y agosto rediseñamos el plan operativo con el equipo del INCI-IESCO, al tiempo avanzamos, hasta comienzos del mes agosto, en la concertación con las instituciones educativas y con las Secretarías de Educación Departamentales y Municipales.

Esta fase del proyecto tuvo como objetivo socializar, gestionar y concertar los compromisos para la implementación del Proyecto tanto con las Secretarías de Educación así como las instituciones educativas inclusivas seleccionadas de cada una de las ciudades y municipios en que actuaría el proyecto. Para ello, el 27 de julio, Anderson Henao y Uriel Espitia realizaron una reunión con la Secretaría de Educación Departamental del Meta y con el rector de la IE Alberto Lleras Camargo y, ese mismo día Gustavo Pulido se reunió con funcionarios de la Secretaría de Educación de Barranquilla, Malambo y Soledad y Anderson Henao se reunió con funcionarios de la Secretaría y los profesionales de la Unidad de Atención Integral de Popayán el 2 de agosto:

Secretaría	Persona Contacto	Cargo	Dirección	Teléfono	Correo electrónico
Secretaría de Educación de Barranquilla	Olga Lucía Ibáñez	Coordinadora de Atención a Poblaciones	Calle 34 No. 43-79	300-3107637	oibanez@sedbarranquilla.gov.co
Secretaría de Educación de Malambo	Daniel Escorcía	Secretario de Educación	Alcaldía	300-2290102	daesca29@yahoo.com
Secretaría de Educación de Soledad	Elizabeth Hincapié	Coordinadora de Atención a Poblaciones	Av. Murillo Gran Abastos Alcaldía	310-3563059	ehincapie@semsoledad.gov.co
Secretaría de Educación de Villavicencio	Gloria I. Castro	Directora Calidad	Alcaldía Villavicencio	312- 4805687	ibethcastro1517@hotmail.com
I.E. Alberto Lleras Camargo	Jorge Duvián Sorza Ramírez e Idelfonso Murcia Rey	Rector y Docente del aula de apoyo	Calle 6 No. 10B- 06 Barrio El Estero	313-4233591	rectoriacollleras@gmail.com
Asociación de Limitados Visuales del Meta, Alivmeta	Helmut Moreno	Presidente	Calle 46 No. 27-70 Barrio La Grama	314-248 57 75	hmg.1012@hotmail.com
Secretaría de Educación de Popayán	Nino Andrés Erazo	Secretario de Educación	Alcaldía Municipal de Popayán	310-4567052	ninoandres88@hotmail.com
Unidad de Atención Integral, UAI	María Teresa Moreno y Hernando Silva	Profesionales			
Institución Educativa Carlos Mario Simmonds	Germán Fernández	Rector	Carrera 11 No. 11 Barrio Bello Horizonte	8382958	csimmonds01@hotmail.com
Sede Pedro Antonio Torres	Oswaldo Hoyos	Coordinador escuela		310-8259721	
	Adrina Irreño	Docente de básica primaria			

Tabla No.6: Asistentes a las reuniones de concertación en las Secretarías de Educación

En cada una de estas reuniones se presentó el Proyecto, se precisaron los objetivos, los aspectos metodológicos y se acordaron tanto recursos como tiempos para su desarrollo.

Estas reuniones abrieron espacio de diálogo con los participantes, donde surgieron preguntas relacionadas con los tiempos, beneficios institucionales, materiales, referentes conceptuales, criterios para la selección de los estudiantes, fechas para las jornadas de implementación, posibilidades de vincular a otras instituciones educativas, a estudiantes egresados y estudiantes de comunicación social de las universidades, entre otros, lo que permitió ampliar la comprensión del proyecto y una interlocución para el establecimiento

de acuerdos, determinando además el concurso del mayor número posible de actores de la comunidad educativa.

4.1 Acuerdos en Villavicencio

En la presentación del proyecto se enfatizó que la propuesta estaba enmarcada en los "derechos de los estudiantes con discapacidad visual, haciendo uso de los dispositivos del cine y la radio, en donde las mediaciones comunicativas generan una inquietud entorno a los derechos)".

Jorge Duván Sorza Ramírez rector del colegio Alberto Lleras Camargo, manifestó que su colegio es una institución certificada por dos normas ICONTEC (es la única institución certificada del departamento), cuenta con 7 sedes con más de 3.500 estudiantes en total, de ellos 15 tienen discapacidad visual (aunque el SIMAT reporta 31), todos estos estudiantes con discapacidad visual están en la jornada de la tarde (8 en bachillerato y 7 en primaria). Tienen convenios con universidades como la Santo Tomás, la Unillanos y la Cooperativa de Colombia. Además, cuentan con una infraestructura tecnológica adecuada para la implementación del proyecto, como salas de sistemas con más de 70 PC, 30 PC portátiles del programa del MEN *Computadores para Educar*, distribución de sonido ambiente en la sede central, 5 licencias JAWS, tres *video-beam*, un *All Reader*, un *Victor Reader*, página web, periódico escolar, un servidor propio con buena capacidad de almacenamiento y velocidad de procesamiento de información, y acceso a Internet. Adicionalmente, en recursos humanos, cuentan con el trabajo permanente de una comunicadora social, una psicóloga y tres ingenieros de sistemas.

Compromisos:

- Se concertaron dos visitas de una semana cada una en las siguientes fechas: del 13 a 17 de agosto, y del 27 y 31 del mismo mes. Se anotó además, que simultáneamente se adelantarían las acciones propias del proyecto, a través de la virtualidad en donde interactuarán estudiantes y docentes.
- Respecto a la Secretaría no se efectuaron compromisos, en la presentación del proyecto realizada en las instalaciones de la Secretaría de Educación de Villavicencio, Carlos Pabón, Secretario de Educación, dio inicio a la reunión con un saludo y luego de su retiro se hizo la correspondiente presentación del Proyecto.
- El equipo IESCO se comprometió a enviar vía correo electrónico, agenda detallada, ficha de caracterización y síntesis del proyecto pedagógico, al rector y al docente de apoyo.
- El equipo INCI-IESCO se comprometió a enviar vía correo electrónico la síntesis del proyecto y la agenda detallada del proyecto pedagógico, a las representantes de la Secretaría de Educación.

4.2 Acuerdos en Atlántico

En las tres entidades territoriales de Barranquilla, Malambo y Soledad se concertó la realización del proyecto pedagógico mencionando cuáles podrían ser los docentes responsables, las áreas académicas comprometidas y los tiempos de ejecución.

En el Distrito de Barranquilla se definió la participación de los siguientes maestros: Daniel Monterrosa, docente de Informática y coordinador de la emisora; Elizeth Moran, docente

de apoyo; Mary Luz Molina, docente de Humanidades e Indira Salas, docente de Ética. Para implementar el proyecto se acordó trabajar en la semana del 10 al 14 de septiembre. Se estableció igualmente que la participación de los estudiantes con discapacidad visual sería de las tres jornadas escolares (mañana, tarde y noche).

Para el Municipio de Malambo fueron seleccionados los docentes: Emilia Miranda Miranda y Concepción Martes, del Área de Lenguaje; Edwin Cano del Área de Informática; Gabriela Guzmán, Coordinadora Académica; Jackelin de la Hoz, Área de Ética; Elizabeth Castro y Mónica Freile, como docentes de apoyo. Como fecha de implementación del proyecto se acordó la semana del 17 al 21 de septiembre.

En el Municipio de Soledad se definió a los docentes: Brito Camargo, del área de Música; Elda Rodríguez, de Ética, Astrid Pernet, docente de apoyo y Elizabeth Hincapié, Responsable de Atención a Poblaciones de la Secretaría de Educación. Como fecha para la implementación del proyecto se acordó la semana del 24 al 28 de septiembre.

Compromisos:

- Por parte del INCI se remitirá el proyecto con los manuales de radio y cine a los participantes del Distrito de Barranquilla y Municipio de Malambo.
- El Secretario de Educación de Malambo se comprometió a convocar a los rectores de las instituciones educativas del municipio para la presentación del proyecto por parte del IESCO.
- Los rectores de las tres instituciones educativas se comprometieron a respaldar el proyecto con tiempos, docentes, estudiantes y equipos.

4.3 Acuerdos en Popayán

La visita permitió comprobar una desactualización de las cifras de estudiantes con discapacidad visual reportados en las distintas instituciones educativas públicas de Popayán por el Sistema de Información de Matrícula, SIMAT.

En la reunión con los profesionales María Teresa Moreno y Hernando Silva, de la Unidad de Atención Integral UAI de Popayán, funcionarios que prestan asesoría para la inclusión de niños, niñas y jóvenes con distinto tipo de discapacidad al sistema público educativo, se verificó la información del SIMAT, concluyendo que la gran mayoría de estudiantes reportados no son estudiantes con discapacidad visual.

Según estas estadísticas, en la Institución Educativa Carlos Mario Simmonds existen 6 estudiantes con discapacidad visual, de los cuales tres son ciegos y los otros tienen baja visión diagnosticada, son niños entre los 7 y 16 años que cursan educación básica y primaria. Con Germán Fernández, rector de esta institución y los profesionales de la UAI, se determinó que los estudiantes con discapacidad visual están ubicados en la escuela Pedro Antonio Torres que pertenece a la I.E. Carlos Mario Simmonds.

Se realizó otra reunión con Oswaldo Hoyos, coordinador de la sede Pedro Antonio Torres y Adriana Irreño, docente de básica primaria, donde se presentó el objetivo del proyecto.

También tuvo lugar otra reunión con Nino Andrés Erazo García, Secretario de Educación de Popayán, Ronald Sánchez, responsable de Necesidades Educativas Especiales de

Popayán, Oswaldo Hoyos, coordinador de la IE Pedro Antonio Torres, Adriana Irreño, docente de básica primaria y los profesionales de la Unidad de Atención Integral UAI María Teresa Moreno y Hernando Silva, a quienes se les explicó la propuesta.

Se plantearon preguntas respecto de los tiempos, beneficios institucionales, materiales, criterios para la selección de los estudiantes, número de estudiantes involucrados, jornadas de implementación y posibilidades de vincular a otras instituciones educativas.

De común acuerdo, se definió desarrollar el proyecto pedagógico en la Escuela Pedro Antonio Torres, en la jornada escolar con los siguientes docentes; Erly Ausecha y Adriana Irreño, docentes de básica primaria, Germán Fernández, rector de la IE Carlos Mario Simmonds, Oswaldo Hoyos, coordinador de la sede y los profesionales de la Unidad de Atención Integral UAI, procurando articular al proyecto la radio juvenil normalista de la Escuela Normal Superior.

Se acordó realizar los talleres entre el 10 y el 22 de septiembre. Asimismo, Ánderson coordinó que la biblioteca Comfacauca colaborará con la impresión de producción de textos en el sistema Braille y que se utilizará el software NVDA en la escuela.

Compromisos:

- El INCI remitirá el proyecto con los manuales de radio y cine a los participantes.
- El Secretario de Educación de Popayán se gestionará la conexión del servicio de Internet, así como una apropiación presupuestal de la actual vigencia para la dotación de equipo especializado destinado a los estudiantes con discapacidad visual.
- El coordinador de la Escuela respaldará los tiempos, docentes, estudiantes y equipos para el desarrollo del proyecto.
- Los profesionales de la UAI se comprometen a prestar la asistencia técnica en el manejo de las TIC.

4.4 Comentarios y recomendaciones

En todas las regiones se logró presentar el proyecto pedagógico y concretar con las Secretarías de Educación el apoyo para la propuesta, así como el compromiso de los directivos docentes para otorgar tiempos, espacios y recursos, y la participación de algunos docentes y en buen número de estudiantes.

En el departamento del Atlántico no se conversó cómo tendría lugar la etapa de socialización virtual, por lo que al colegio de Malambo no se le instaló nunca el servicio de Internet.

En Popayán, la Secretaría de Educación incumplió su compromiso público de instalar el servicio de Internet y de apropiar, de la actual vigencia presupuestal, la dotación de equipo especializado para atender las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad visual de la Escuela Pedro Antonio Torres. La Secretaría se excusó ante los reclamos de la Escuela por tales incumplimientos pretextando que se trata de un compromiso pendiente que es responsabilidad de la Alcaldía municipal.

En Villavicencio el Rector se mostró muy participativo pero empezó a flaquear en sus compromisos en la etapa de ejecución y se desentendió totalmente en la fase de socialización virtual. Para una futura etapa de negociación es muy importante contar desde un primer momento con la participación del profesorado y el estudiantado, para que puedan luego demandar sus derechos y como forma de no trabajar a espaldas de los interesados, lo que mina sus posibilidades de participación, protagonismo, empoderamiento, además de sus capacidades para evaluar el proceso.

Sugerimos que para próximas fases de concertación, ojalá se cuente con la participación de estudiantes y el profesorado que conforman los colectivos audiovisuales, ya que así ellos estarían al tanto y podrían hacer seguimiento a los compromisos establecidos, lo que permitiría asegurar vías para la continuidad y sostenibilidad del proyecto.

Las reuniones se pactaron y se efectuaron satisfactoriamente, sin embargo es evidente que los compromisos no se cumplieron, posiblemente porque no realizamos un seguimiento a tales obligaciones que afianzara y recordara la vigencia del proyecto. Por ello, necesitamos construir conjuntamente el prospectado plan de medios, entregando informes periódicos de la ejecución de la propuesta.

5. Análisis de la fase de ejecución

La fase tenía como fin principal el cumplimiento de los objetivos de *Oyendo Visiones*: la conformación de los colectivos de radio y cine enmarcados en los derechos de las personas con discapacidad visual en las cinco instituciones educativas seleccionadas, construyendo puentes para un trabajo colectivo en la fase siguiente de socialización virtual.

Fechas	Responsables	Procesos
Agosto 13-17	Equipo IESCO	Primer viaje de ejecución del proceso formativo en Villavicencio.
Agosto 27-Septiembre 1º	Andrea y Luisa	Segundo viaje de ejecución del proceso formativo en Villavicencio.
Septiembre 10-29	Luisa y Andrea ³⁵	Ejecución del proceso formativo en el IED Simón Bolívar (Barranquilla), IE Francisco José de Caldas (Soledad), y el IE Antonia Santos (Malambo).
Septiembre 10-22	Andrea	Ejecución del proceso formativo en la IE Carlos Mario Simmonds, sede Pedro Antonio Torres de Popayán.
Todo el mes de octubre	Equipo IESCO	Sistematización y análisis de resultados del trabajo de campo realizado. Edición de grabaciones de los talleres de radio de los 5 colegios. Formación complementaria virtual con los cinco colegios.
Todo el mes de octubre	Equipo INCI-IESCO	Evaluación y socialización virtual con los cinco colegios.
Todo el mes de noviembre	Equipo IESCO	Formación complementaria virtual con los cinco colegios.
Todo el mes de noviembre	Equipo INCI-IESCO	Evaluación y socialización virtual con los cinco colegios.
Comienzos de diciembre	Equipo IESCO	Entrega del informe final y socialización de resultados.

³⁵ Viajó el lunes 24 hasta el sábado 29 de septiembre para ayudar a Luisa con el trabajo en el colegio Francisco José de Caldas de Soledad.

Tabla No. 7: Cronología de la ejecución del proyecto

En un primer momento, la fase de ejecución estaba distribuida para un trabajo de dos semanas en cada una de las instituciones, contando con la realización de 9 talleres para los lenguajes sonoro y audiovisual. Sin embargo, al revisar las condiciones presupuestales se concluyó que no era posible realizar dos viajes a cada una de las regiones, por lo cual se redefinieron las visitas de la siguiente manera: trabajo de campo por dos semanas en Popayán y Villavicencio, en la primera semana se desarrollaron los talleres de cine y en la segunda semana los talleres de radio, cada uno con un total de 3 días de duración y 4 horas por jornada.

En el caso de la región del Atlántico, se dio prioridad a la conformación de una red entre las instituciones, gracias a la cercanía de la ciudad de Barranquilla con los municipios de Malambo y Soledad. Para el efecto, se trabajó una semana en cada institución educativa: en el colegio de Barranquilla se realizaron solamente los talleres de radio (puesto que la docente de apoyo insistió de múltiples maneras en que no querían la formación en cine ya que les interesaba más fortalecer el proceso que ya venían realizando con Radio Simón). En Malambo se dieron los talleres de cine y en el colegio de Soledad sí de dictaron ambos talleres. Se dio inicio a la conformación de la red movilizand o algunos estudiantes del colectivo de Barranquilla a los talleres de cine realizados en Malambo y, algunas personas de Malambo estuvieron presentes en los talleres de radio realizados en el municipio de Soledad.

5.1 Presentación del proyecto y procesos de convocatoria y selección

De acuerdo a los compromisos generados en la fase de concertación, en las Instituciones Educativas ya se tenía un cronograma de trabajo para la presentación del proyecto y ejecución de los talleres, por lo cual en general, el primer día de llegada a las instituciones educativas se tenía concertado un espacio para que el proyecto *Oyendo Visiones* fuera presentado ante la comunidad académica, precisando su intención, sus objetivos, las necesidades, expectativas y las posibilidades de articulación entre la escuela y el proyecto. Así entonces, en las tres ciudades y los dos municipios, se contó con la presencia de los rectores, algunos docentes y en algunas ocasiones estudiantes (Barranquilla y Popayán).

En general, la recepción que tuvo *Oyendo Visiones* fue muy positiva, ya que desde las instituciones se abrió la posibilidad de integrar la propuesta audiovisual a los contenidos de las aulas, además se encontró que ya había una relación entre la escuela y las experiencias audiovisuales, pues en varias de las instituciones ya habían conformados grupos de comunicación o trabajos en torno a la radio y el cine, pero también a lo sonoro y la imagen.

De acuerdo a los compromisos adquiridos, la semana en cada una de las instituciones se dividió para el trabajo de convocatoria y selección, talleres y producción.

Aquí, se tratarán los ejercicios desarrollados para el proceso de convocatoria y selección, ya que éste tenía como objetivo principal realizar la invitación directa a los estudiantes de los diferentes grados a participar en el proyecto, esto en algunas ocasiones se realizó haciendo una visita salón por salón y otras por medio de la selección y recomendación de

los docentes. Debido a la gran motivación por participar de los estudiantes, se crearon una serie de ejercicios con el fin de seleccionar a un grupo representativo por la institución con las siguientes características:

Un número máximo de 20 personas:

- Entre personas con discapacidad visual y sin discapacidad visual
- Entre estudiantes de primaria y secundaria
- Entre docentes y padres de familia.

Debido a las condiciones de las instituciones y la gran acogida por parte de los estudiantes, en el proceso de selección se amplió el número de cupos para el grupo final, teniendo así aproximadamente grupos en cada uno de las regiones entre 30 y 40 personas.

Las claves para el diseño de los ejercicios que se realizaron para hacer la selección partieron de la necesidad de la expresión comunicativa, recurrir a validar la experiencia propia y reconocer las historias de vida como formas de aprendizaje de los participantes; los ejercicios fueron:

- 1) *Un momento inolvidable*: Este ejercicio se hizo para los colectivos tanto de cine y radio, en donde las personas debían escoger un momento especial de sus vidas personales que quisieran contar. Las recomendaciones para este ejercicio eran que debían ser muy descriptivos verbalmente ya que una de las personas estaría con los ojos cerrados.
- 2) *Resignificación de un objeto*: Este ejercicio también se realizó para los colectivos tanto de cine y radio, en donde las personas tenían 5 objetos al frente y debían seleccionar uno de ellos, donde debían crear un nuevo objeto, dándole un uso nuevo, un nombre, describirlo para que las demás personas estuvieran interesadas en adquirirlo.
- 3) *Improvisación*: Este ejercicio solo se desarrolló para la selección de las personas que iban a pertenecer a los colectivos sonoros. Se realizaba en grupos de 3 personas, con las siguientes recomendaciones: hacer uso de la imaginación, participación y creatividad. Contaban con 3 minutos para presentarlo y con la condición que debían tener a una invitada especial, que en la mayoría de los casos era la persona a cargo del taller y quien les ponía unos retos para ver la capacidad de improvisación.

Las reacciones frente a estos ejercicios fueron muy significativas en el proceso, ya que en cada uno de ellos, los participantes pusieron en común parte de sus vidas, su creatividad, imaginación y sobre todo la condición de infancia de la que parte el proyecto. En el primer ejercicio, podemos decir que muchos estudiantes compartieron partes significativas de sus historias de vida, en donde en general al hacer la invitación a recordar y contar un *momento inolvidable*, lo asociaron con dos sentimientos: felicidad y tristeza. Los relatos contados, recogen temas como la violencia intrafamiliar, el amor, la familia, la muerte, ser hombre, ser mujer, los problemas sociales; se podría decir que cuenta cómo su vida ha sido transformada por estos temas. El segundo ejercicio, no contiene la parte afectiva tan fuerte como el anterior, pero sí permite explorar la condición de infancia a partir de la

capacidad de imaginación y creación de cada uno de los participantes, en donde de un objeto como un libro, lo convirtieron en una máquina de viajes al futuro. Aunque también, se observó que es un ejercicio difícil ya que no todos lograban diseñar un nuevo objeto y repetían su origen. En el tercer ejercicio, navegaba más por la oralidad, en donde las intervenciones de la invitada especial los ponía en una situación muy complicada, puesto que hacía comentarios fuera del tema que proponían, por lo que no sabían cómo seguir su programa de radio, en algunas ocasiones los participantes quedaban en silencio o dejaban que la invitada guiara el ejercicio.

Luego de presentar estas audiciones, se acordaba con cada uno de los grupos el número de personas a seleccionar, en donde se aclaraba que ésta no sería realizada solo por la persona a cargo del taller, sino que ellos mismos debían generar unos criterios de elección a los estudiantes. Principalmente, se partió de dos condiciones: la capacidad de imaginación y de expresión comunicativa. Así entonces, parte de los grupos fueron seleccionados por los mismos participantes de la convocatoria, generando desde el primer momento participación y autonomía por los jóvenes.

5.2 Metodología de los talleres

La ruta de exploración de los lenguajes audiovisuales en la escuela moviliza en la práctica múltiples concepciones de lo que allí se entiende por infancia, por enseñanza y aprendizaje, por diferencia, por derechos y deberes, aparecen las formas de relación entre las generaciones y las formas de organización entre los jóvenes. Por lo que todo el proceso resulta atravesado por varios de los supuestos del campo de la Comunicación-Educación, no reducible ni a los medios ni a la escuela, sino más bien como sinónimo de las vicisitudes del diálogo entre saberes y experiencias de los adultos con los jóvenes y entre niños y jóvenes.

También se movilizan las posibilidades de decir y de poner en común lo que las personas piensan o sienten, pero no sólo desde la palabra, ni sólo desde lo escrito, sino con la intervención de los procesos de la cultura visual digital, lo que articula las lógicas de la oralidad y de la lecto-escritura con los nuevos lenguajes de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para narrar de otras maneras. Esto implica, que la formación tiene que explorar nuevos caminos para hacer con el otro, aprender a escuchar y configurar alternativas para recuperar el saber y la experiencia de cada uno, involucrar y dinamizar las corporalidades y afectos presentes en los grupos, pues todo este abigarrado conjunto permite otro tipo de reflexiones, individuales y colectivas.

Tras ese proceso de reconocimiento de la voz de los y las jóvenes, se aprehende que las nuevas generaciones tienen una relación distinta con lo que significa conocer, pues su cercanía con las formas contemporáneas de saber más fragmentarias, descentradas y desubicadas del espacio de la escuela y del tiempo del aprendizaje escolar, muestran el desarrollo de habilidades significativas respecto del manejo de las tecnologías como también grandes desconocimientos sobre las lógicas, lenguajes e intereses que atraviesan estos nuevos mundos de velocidad de la cultura visual digital. En ese sentido, la introducción de un uso más sistemático de las tecnologías alrededor de proyectos concretos pone de presente la llamada brecha digital que también tiene un fuerte componente generacional, pues muchos adultos se sienten relegados de ese universo por

lo que piensan que las nuevas generaciones son “naturalmente sabias” en tanto que “ya vienen con el chip incorporado”, lo que en algunos casos conduce a una valoración de los niños y jóvenes por esta empatía que ellos muestran hacia las máquinas y lenguajes de información, pero en otros, a descalificarlos como sujetos alienados por estas nuevas industrias que sólo los entretienen y distraen, alejándolos de la preciada cultura construida alrededor del libro y de la autoridad del maestro.

Esta exploración también visibiliza cómo están teniendo lugar los procesos de inclusión educativas de las personas con discapacidad visual que son distintos entre colegios y regiones, pues estudiantes y docentes hablaban de los niños ciegos y con baja visión de Villavicencio “como uno más” de los estudiantes, por lo que no se les tiene ninguna prelación especial a diferencia del ambiente de protección y de la tendencia a constituir un gran “combo” de niños con limitación visual que orbita alrededor del aula de apoyo en el colegio José Félix Restrepo, por oposición a la actitud por completo refractaria de aquella maestra de la escuela de Popayán que no ha querido aceptar a ninguno de estos niños en su aula por lo que otra profesora ha tenido que hacerlo pese a que el niño con discapacidad visual no es de su grado escolar. A esta primera profesora, la llegada de este proyecto a la institución la hizo alarmarse pues presentía que se trataba de la decisión de traer todo tipo de discapacitados del departamento a su escuela. Mientras que en los colegios del Atlántico se valora a los niños y niñas, se los destaca por sus habilidades y capacidades de liderazgo como sucede con Carmen en colegio Simón Bolívar. Estas imágenes, aunque incompletas y poco sistemáticas, son indicativas de qué tipo de culturas están funcionando en la práctica bajo la política de inclusión educativa.

La escuela, tal y como está estructura y como funciona, no está hecha para este nuevo tipo de relacionamientos donde es preciso alterar las lógicas, espacios, tiempos, recursos y relaciones de poder y saber entre las generaciones, en ese sentido, proyectos de esta naturaleza son iniciativas de menor cuantía pues la radio y el cine son considerados vehículos de los espacios de información y diversión, luego cuesta mucho trabajo hacer que se los valore como espacios legítimos de construcción de conocimiento y de ampliación del campo pedagógico, pese a que los presentemos como parte de un movimiento de creatividad estética y de participación democratizante, porque permiten innovar al tiempo, articulando el conocimiento y el arte, la ciencia y la tecnología, las capacidades expresivas y la sensibilidad, la visibilización de perspectivas de mundo y a formación ético-política del sujeto. En ese sentido, *Oyendo Visiones*, navega entre intereses y formas de representación contrapuestas, entre las posibilidades del diálogo de saberes y de otra relación entre las generaciones con las formas clásicas de enseñar y aprender, con la alta valoración que se tiene en la escuela de las relaciones jerárquicas entre los que saben y los que no saben, entre los adultos experimentados y los niños y jóvenes sin experiencia.

5.3 Desarrollo de los talleres de formación: inicio de una trocha imaginaria

“Pero hasta los más convencidos de su locura, abandonaron trabajo y familia para seguirlo, cuando se echó al hombro sus herramientas de desmontar y pidió el concurso de todos para abrir una trocha que pusiera a Macondo en contacto con los grandes inventos”.

Gabriel García Márquez. *Cien años de soledad*, 1967.

La participación durante la semana de talleres fue muy receptiva y propositiva, ya que en general, se dio una relación de compañerismo dentro de los colectivos de cine y de radio. En la medida que siempre hubo presencia de algunos profesores, su condición en relación con los estudiantes no podía ser olvidada o resignificada fácilmente en tan corto tiempo, razón por la que en algunas ocasiones durante la realización de los trabajos en grupo, eran los docentes quienes aparecían como coordinadores de los estudiantes, pero en ocasiones aparecieron posibilidades para el aprendizaje entre generaciones, sobre todo cuando los docentes se permitieron un reencuentro con su condición de infancia, en los términos antes explicitados. Un ejemplo de ello, fue la postura que tomó el docente de geografía del colegio Alberto Lleras Camargo, Jaime Rodríguez, durante los talleres de cine escuchó las propuestas de su grupo, se dejó afectar por la experiencia y descubrió posibilidades pedagógicas con los jóvenes con y sin discapacidad visual (Cf. su texto escrito en el Anexo No. 3).

En general, los estudiantes generaban redes de apoyo y compromiso entre pares y en la interacción adulto-niño, se evitó un poco la jerarquización de las relaciones. Esto se puede observar en el rol que cada uno de los participantes tuvo durante la creación de los productos audiovisuales, ya quedividían el trabajo de acuerdo a las capacidades que cada uno tenía y desarrollaba mejor. En el caso de los estudiantes con discapacidad visual, también fue evidente que su participación fue significativa, en muchas ocasiones reflexionaban o generaban temas de diálogo entre los colectivos. Es de resaltar su capacidad para otorgar contexto a las discusiones, para concitar otras perspectivas sobre los problemas y su habilidad para organizar, planear y crear productos que cobran creatividad con sus formas de contar³⁶.

El desarrollo de los talleres consistía principalmente en desarrollar con actividades didácticas los presupuestos teórico-metodológicos esbozados en los manuales de cine (Cf. Anexo No. 11) y radio (Cf. Anexo No. 12) que se han venido construyendo desde el Proyecto Pedagógico Piloto realizado en el colegio José Félix Restrepo de Bogotá. Se trata de un proceso de formación que como ya se dijo, impulsa la participación, la expresividad, la imaginación, pero sobre todo un espíritu de trabajo en equipo y camaradería que horizontalice las relaciones de poder-saber que siempre están presentes en todo grupo humano, más que el necesario uso y apropiación de las herramientas tecnológicas.³⁷

³⁶ Fue el caso de Óscar Rodríguez y Andrés Felipe Ramírez en Villavicencio, de Carmen González, Emmanuel Durán, Stiven Suárez y Elian García en Barranquilla, de José Muñoz en Malambo, de Eider Astudillo y Julio César XXX en Popayán y de María Fernanda Daon y Cristina Alvarado en Soledad.

³⁷ Como precisan Huergo y Fernández (1999), el campo relacional de la Comunicación/Educación no consiste sólo en indagar lo que ocurre con “los procesos de comunicación” en los “ámbitos educativos” (procurando en ambos casos mirar las prácticas, las formas y las instituciones culturales de la Educación y de la Comunicación) sino hacer un esfuerzo por visualizar dos dimensiones que se aparecen como polares o en tensión, pero que son inseparables porque están entremezcladas en los procesos culturales: la más *evidente*, los medios y tecnologías así como los dispositivos comunicacionales (discursos, imaginarios, trayectorias y posiciones de los cuerpos, la comunicación interinstitucional, los flujos, los productos de la industria cultural) y la más *intangible*: el problema del poder y de las identidades. Comprender las relaciones, las prácticas, los espacios que pretenden desafiar, cuestionar, desarticular, resistir o negociar el poder hegemónico; los escenarios y tácticas de lucha por la presencia, el reconocimiento y la configuración de las identidades. Pero además el propósito de carácter político de “transformación”: cómo construir espacios democráticos de comunicación y como construirlos en las diferencias. (Pp. 32-33)

Así entonces, los talleres de radio se basaban en: una concepción pragmática o experiencial de los derechos, en conformar las emisoras, aprender la importancia de las cuatro “patas” de la radio (la voz, los efectos de sonido, la música y el silencio), relativizando un tanto las herramientas tecnológicas para enfatizar la importancia de investigar de distintas maneras lo que se busca comunicar, de conectar la oralidad sociocultural con el dispositivo propiamente moderno y occidental de leer y escribir (un sistema y una razón que organiza las prácticas, De Certeau, 1999: 20), utilizando los medios y tecnologías digitales, con miras a desarrollar una radio participativa, ojalá a abierta a lo local.

Y los talleres de cine se fundamentan en: la misma concepción pragmática o experiencial de los derechos, la conformación de cine-clubes que realicen una programación regular de películas y cine-foros, aprender a contar desde las propias historias, resaltar la importancia del sonido en el cine (nunca existió un cine mudo, siempre tuvo una vocación sonora) y en el discurso expresivo en general, existencia del formato de audio-descripción (Audesc) y posibilidades de una narración vívida para las personas con discapacidad visual (pues ellos no están al margen de la cultura audiovisual y no tienen por qué quedar al margen de la experiencia cultural de la cinematografía)³⁸, acercamiento a las posibilidades narrativas del cine y a que la experiencia audiovisual no se circunscribe al desciframiento de contenidos, mensajes o ideologías sino a que es factible y necesario aprender a escribir con imágenes y sonidos a través de experimentar con pequeños productos audiovisuales que no demandan tecnologías sofisticadas. Para la comprensión de estas temáticas fueron diseñados una serie de ejercicios a partir de fragmentos de películas y de grabaciones sonoras.

Pese a todas las anteriores aclaraciones, una de las dificultades encontradas durante esta fase de los talleres formativos fueron precisamente por las herramientas tecnológicas, el acceso para el uso de los equipos y de la navegación en Internet, la disposición de los equipos de sonido y de proyección, dificultades que fueron especialmente acuciantes sobre todo en el colegio de Malambo y en la escuela de Popayán puesto que con instituciones que cuentan con muy pocos de estos recursos. En ese sentido, la experiencia que se quiere desarrollar alrededor del cine y la radio no puede hacer caso omiso de que existan o se facilite el acceso a estos dispositivos técnicos, por lo que puede aseverarse que, al menos en estas dos instituciones, no están dadas las condiciones para desarrollar adecuadamente estos ejercicios de formación. En el caso del colegio Antonia Santos de Malambo, los espacios no están adecuados las características climáticas de la región, carecen de sistemas de ventilación eficientes para las aulas, por lo que no sólo los talleres sino las clases regulares deben soportar un calor sofocante que indispone el ánimo de cualquier persona.

En la escuela Pedro Antonio Torres se desarrollaron de manera satisfactoria cada uno de los talleres de radio y cine, sin embargo, desde la fase de concertación ya se había evidenciado que la institución no cuenta con servicio de Internet, pese a las promesas expresadas por parte de la Secretaría de Educación.

³⁸ Para ilustrarlo se exhibió un pequeño video de la película *Amelie* (*Le fabuleux destin d'Amelie Poulain*) del director Jean-Pierre Jeunet, 2001, 120 min., [donde ella ayuda a un ciego a cruzar la calle](#) (1:36 min).

Ese compromiso de las instituciones resulta clave para el buen desarrollo y continuidad del proceso de cada uno de los colectivos conformados, pues se sabía que el proyecto continuaría con un proceso de seguimiento y acompañamiento, así como con una fase de socialización virtual. Dificultades semejantes se experimentaron con los colegios de Soledad y Villavicencio, pese a que son instituciones con una buena dotación de herramientas tecnológicas (computadores, parlantes, micrófonos, servicio de Internet, conexiones *wi-fi*, etc.), porque los colectivos no fueron autorizados para usarlos por parte de los rectores, de los coordinadores o de aquellos docentes que habían prometido disponer lo necesario para la ejecución de la propuesta en sus instituciones.

Pese a estas dificultades fue constante el apoyo y el compromiso de los participantes -en su gran mayoría estudiantes-, pues asistieron cumplidamente a los horarios de trabajo, generaban propuestas para solucionar, por momentos, los inconvenientes que se presentaban y también buscaron alternativas para mantener el trabajo y la comunicación con el equipo de *Oyendo Visiones* durante las fases siguientes.

También hay que resaltar que los pocos profesores vinculados realmente con el proyecto prestaron un indispensable soporte para facilitar los tiempos, acceder a los espacios, conseguir los recursos y equipos necesarios, incluso facilitando sus propios equipos para sacar adelante esta fase de ejecución y las fases subsiguientes.

Estos docentes como sus estudiantes expresaron continuamente su inquietud por el escaso tiempo de ejecución, pues consideraban, como nosotros mismos, que tres días de formación son un tiempo muy corto, por lo que debiera pensarse en más de una visita por institución o en un periodo mayor de permanencia en cada región, por lo que también solicitaron, para un próximo proyecto, incluir el manejo de programas que les ayuden con la edición de sus producciones de radio y de video. Una de las docentes de Malambo también sugirió que además de tratar los temas de la radio y del cine, podríamos hacer talleres de acercamiento con otras formas de expresión artística como la fotografía.

Instituciones Educativas y Ciudades	Nombre del Colectivo de Radio	Nombre del Cine-club
IED Simón Bolívar - Barranquilla	<i>Radio Simón</i>	Aún no se ha creado el cine-club.
IE Francisco José de Caldas - Soledad	<i>Radio Caldista</i>	<i>Cine Fantástico</i>
IE Antonia Santos - Malambo	Equipo de comunicación social	<i>Oyendo Visiones. Para la interpretación de nuevos mundos posibles</i>
Escuela Pedro Antonio Torres - Popayán	<i>Radio Los cautojitos</i>	<i>Cine amigo pipián</i>
IE Alberto Lleras Camargo - Villavicencio	<i>Radio La voz llerista</i>	<i>Cine mágico del llano</i>

Tabla No. 8: Conformación y fortalecimiento de colectivos de radio y cine-clubes

Esta fase de producción estuvo atravesada por los derechos, pero también por los deberes, que aparecieron como estrechamente correlacionados con los derechos por parte de los asistentes, lo que problematiza que tanto derechos como deberes sean considerados como algo que reciben pasivamente los sujetos. Tal articulación rompe con el esquema

monológico de un discurso recibido y reproducido mecánicamente (los DDHH), instalando una relación que no es meramente dialógica (derechos-deberes), sino polifónica, porque en el momento de la producción del relato y de lo audiovisual, los participantes incorporan distintas voces provenientes de varios contextos (casas, escuela, cotidianidad, medios y uno especialmente significativo, el contexto creado en esa relación creativa y cotidiana con sus compañeros).

Desde el punto de vista de los derechos, hay polifonía porque niños, jóvenes y adultos invocan tanto lo que es políticamente correcto y esperado de ellos, como informaciones y discursos provenientes de distintas fuentes. Es sabido que los manuales de convivencia insisten en la importancia del derecho unido a la responsabilidad del deber, no obstante, todos sabemos que estas peroratas no aseguran una formación para la ciudadanía, pues hay necesidad de superar las nociones románticas del diálogo entendido como “armonía sin contradicción” o de “comunicación unidireccional”, pues la dialogía implica lucha entre posiciones enfrentadas y alteridad, es decir, encuentro con un otro diferente de mí y aprendizaje sobre cómo tener mejores conflictos (Cf. Zuleta, 1985). En esa medida, la polifonía tiene que ver con los referentes o “voces” que utilizan los miembros de las distintas comunidades educativas para establecer las condiciones del diálogo, que necesariamente involucran las ideologías predominantes, por ejemplo, querer simular con sus producciones la radio convencional, la reproducción acrítica de mensajes publicitarios, echar mano del discurso apocalíptico religioso del próximo fin del mundo, etc. En ese ejercicio “copian”, recreando tales discursos para interpolar en ellos su propia narración, con este fenómeno de intertextualidad también estamos en presencia de las voces de un discurso socialmente hablado pues el sujeto es esencialmente social. Cada individuo se constituye como un colectivo de numerosos “yoes” que ha asimilado a lo largo de su vida, algunos de los cuales provienen del pasado; estos “yoes” se encuentran en los lenguajes, las “voces” habladas por otros y que pertenecen a fuentes distintas (ciencia, arte, religión, clase, etc.).

Estas “voces” no son sólo palabras sino un conjunto interrelacionado de creencias y normas denominado “ideología”. Nunca estaremos por fuera de la ideología porque “hablamos con nuestra ideología -nuestra colección de lenguajes, de palabras cargadas con valores-.” (Booth, 1974: 257)

Con tales procesos se observa una cercanía o distancia con las lógicas de producción de industrias culturales tales como la radio comercial, la televisión, el video, los videojuegos, el cine y las tecnologías informáticas, elementos que son especialmente cercanos a los niños, niñas y jóvenes contemporáneos (no a todos claro), lo que no puede considerarse indicativo que hayan construido una lectura crítica de estos medios, como tampoco que hayan apropiado o resignificado estas herramientas mediáticas, puesto que apropiarse y empoderarse con estas mediaciones y con el discurso de los derechos implica la construcción de un proceso sociocultural de largo aliento.

El ejercicio de construcción de guiones audiovisuales para radio y cine mostró una gran influencia de los medios en la creación de gustos, temas y modos de narrar. Como reportan varios estudios académicos, esta influencia es notable en un exiguo número de temas “propios de niños y jóvenes” tales como: la música, el medio ambiente, el amor, los extraterrestres, la drogadicción, el sexo o el fútbol etc., una producción discursiva donde

además del uso de la intertextualidad se entretajan una serie de ideas y juicios surcados por posturas morales tales como: los peligros, el mal uso de las nuevas tecnologías, la cercanía del fin del mundo. Pero son destacables en estos productos los ensayos para contar de otra manera y debido a las limitaciones de tiempo, de recursos y condiciones institucionales, se logró realizar un trabajo cooperativo, movilizador de estrategias de búsqueda, uso de recursos escasos y de interacción entre las generaciones.

La intertextualidad usada como criterio investigativo para rastrear los lugares de procedencia de la información que manejan los estudiantes y la forma como la tematizan, puede ser de gran ayuda para sopesar la forma como la cultura adulta ofrece un repertorio limitado de referentes que vehiculados a través de la escuela limitan las posibilidades de lectura crítica de la sociedad y generan distintas formas de ceguera. Como en la película *El pequeño Nicolás*³⁹ lo importante es rastrear los criterios para seleccionar los hilos que constituyen la trama de lo que los estudiantes cuentan.

A partir de los derechos y deberes elegidos como importantes por los colectivos se solicitó en Villavicencio y Popayán, de manera expresa, seleccionar mínimo uno de ellos para estructurar la narración de sus productos audiovisuales, y en los otros talleres se dejó abierta la posibilidad de usarlos o no. De allí surgió el uso de derechos tales como: a contar historias, a contar historias del mar, a jugar, a la comedia y a la tragedia, a actuar, a divertirse, a la diferencia, a elegir, a ser escuchados, a que se valore el trabajo, al buen trato, a aprender escuchar, a ser tolerante, a soñar, a respetar el espacio, aprender a guardar silencio, a reír y a ser escuchados.

Los derechos y los deberes a los que se refieren los estudiantes ponen en evidencia no solo una "distancia generacional" sino que allí existe una noción *¿tácita?* de la funcionalidad del derecho aun cuando se "desconozca" el derecho formalizado en tratados, leyes y manuales. Lo que constituye una base importante para la formación en derechos que debiera conjugar la experiencia legada por las instituciones y tradiciones, con lo que son capaces de construir los sujetos, pero también, con lo que desconocen y carecen, pues como ya se ha planteado en varios momentos, una educación en y para los DDHH, con niños y jóvenes, no puede fundamentarse sólo en la enseñanza de abstracciones producto de la reflexión académica o de la memorización mecánica de leyes y tratados que acostumbran las políticas públicas.

5.4 Exploración de la producción audiovisual resultante

Como se dijo, se orientó la conformación de los colectivos audiovisuales con la perspectiva de explorar nuevos lenguajes en el espacio que se denominó "producción". Este segmento final de la fase de ejecución, también convocaba los intereses propios de los participantes, como su trabajo colaborativo y sus distintas formas de narrar historias.

El último día de los talleres estuvo dedicado a las producciones audiovisuales donde se procuraba tomar historias personales seleccionadas por cada uno de los grupos. Para integrar estos grupos, se los conformó bajo la perspectiva de la diferencia, incluyendo adultos, docentes, padres y estudiantes con y sin discapacidad visual con distintos grados de escolaridad.

³⁹ Dirigida por Laurent Tirard, 2009, 91:00 min.

Es importante mencionar la forma como fueron invitados los colectivos a realizar estas producciones audiovisuales, ya que *Oyendo Visiones* es consciente de que los contenidos elaborados están atravesados por discursos socioculturales, luego no se trata de relatos independientes y producto de una “interioridad” subjetiva, sino que están mediados tanto por las condiciones de reflexividad⁴⁰ concernientes al origen y las coordenadas sociales (de clase, sexo, etnia, religión, filiaciones políticas y edad) de los participantes, como por las propias condiciones de producción generadas por el dispositivo pedagógico empleado para estructurar los talleres.

La invitación formulada para realizar las producciones audiovisuales partió de la premisa de contar algo que los participantes quisieran decir, asociándolo en algunas ocasiones a uno de los derechos que ellos mismos habían construido en la primera parte de los talleres y teniendo en cuenta que estas producciones debían ser pensadas cuidadosamente desde su dimensión sonora (voces, efectos de sonido, silencios, bandas sonoras) así como de la imagen (fotografías para las animaciones cuadro por cuadro, actuaciones, escenarios, vestuario, luces, etc.) Siempre se tuvo en cuenta que estos ejercicios serían publicados en Internet, por lo cual se aclaró que el público que las viera tendría múltiples características y condiciones, por lo cual tendrían que ser productos accesibles, pensados específicamente en función de las personas con discapacidad visual (con baja visión y ceguera).

A partir de lo anterior, el análisis que puede empezar a formularse sobre los productos realizados retoma en primer lugar una de las preguntas eje, abordada en los mismos talleres audiovisuales: *¿qué se cuenta?*

Hay que destacar que los temas elegidos, lo fueron por libre selección, pero lo inquietante es que aunque no hubo contacto entre los colectivos audiovisuales de las distintas latitudes, sus producciones resultaron siendo muy similares.

⁴⁰ Como aclara Guber (2001). La reflexividad es un término introducido al mundo académico por la etnometodología que, entre 1950 y 1960 se ocupó de cómo y por qué los miembros de una sociedad logran reproducirla cotidianamente. Desde esta perspectiva, el mundo social no se reproduce por las normas internalizadas por los sujetos, como sugieren las perspectivas funcionalistas o estructuralistas, sino en situaciones de interacción donde los actores lejos de ser meros reproductores de leyes preestablecidas que operan en todo tiempo y lugar (con validez universal), son activos ejecutores y productores de la sociedad a la que pertenecen. En ese sentido, normas, reglas y estructuras no vienen de un mundo significativo exterior a, e independiente de las interacciones sociales, sino de las interacciones mismas. Los actores no siguen las reglas; las actualizan, y al hacerlo interpretan la realidad social, creando los contextos en los cuales los hechos cobran sentido.

Desde el punto de vista investigativo, la reflexividad no exige, según Bourdieu, una reflexión del sujeto acerca del sujeto, a la manera de la *Selbstbewusstsein* (autoconciencia hegeliana) o como una perspectiva egológica, sino que supone más bien una exploración sistemática de las “categorías de pensamiento no pensados que delimitan lo pensable y predeterminan el pensamiento”, porque guían la realización práctica del trabajo académico ligando al investigador a posturas intelectuales propias del campo académico donde se halla inscrito, pero sobre todo, le generan una parcialidad intelectualista que le hacen percibir los problemas sociales concretos, demandantes de soluciones, como si se tratara de un *espectáculo*, confundiendo la lógica práctica con la lógica teórica. (Bourdieu-Wacquant, 1992: 32-33)

Las inquietudes de los, niños, niñas, jóvenes y adultos partícipes de *Oyendo Visiones*, giraron alrededor del: a) *misterio* (el fin del mundo, los extraterrestres, lo paranormal); b) de los *afectos* y las *pasiones* (la amistad, el amor, el odio) y; c) de las preocupaciones *por sí mismo y por su entorno* (la violencia, el medio ambiente, la contaminación, el racismo, el *bulling*). Una segunda generalización que puede formularse es que se trata de temas relevantes que por lo común son propuestos como focos de trabajo y preocupación académicos en las instituciones educativas, pero que no se circunscriben a ellas puesto que además de ser tópicos recurrentes en la cultura escolar y en el trabajo con los y las “jóvenes”, también son asuntos cotidianos que también son abordados constantemente por el discurso *mass*-mediático.

En ese sentido no es sorprendente que hayan elegido estos temas, por lo que habría que preguntarse más bien por *¿cómo los abordaron?*, lo que abre el panorama hacia posibles puntos de encuentro entre las inquietudes de las niñas, los niños, los jóvenes y su posturas frente al mundo.

Como se menciona, no es solo *qué* seleccionaron los participantes para contar, sino que habría que prestar atención a *¿cómo lo contaron?*, fijándose en los detalles utilizados para realizar sus producciones. Así se encuentran particularidades específicas por colegios y tal vez por regiones.

En las opciones de narratividad que se ofrecieron a través de los talleres de cine, se dio la posibilidad de utilizar elementos reciclables, hacer uso de la representación corporal, emplear la animación cuadro por cuadro (técnica de *stop-motion*) o de recurrir a la actuación, opción que siempre resultó muy elegida en los programas de radio puesto que no se “necesita nada para hacerlo” y a la mayor parte de niños y jóvenes les encanta representar papeles o ser grabado como protagonistas. Para todo ello se proyectaron diferentes materiales audiovisuales con el fin de dar pistas a los participantes para que seleccionaran la opción que consideraran más pertinente para contar sus historias⁴¹.

Para el caso de las producciones sonoras, contaron con nueve posibilidades de narrar: actuación, narración, canción, rimas, humor, imitación, diálogos, informativos o radio-arte. Para esta última selección, en algunas ocasiones se hizo un de juego de azar, con el propósito de combinar las formas de narrar, por ejemplo, realizando un programa que fuera informativo pero que al mismo tiempo fuera humorístico.

Bajo estas condiciones de narratividad, para el cine se presentaron múltiples formas de organizar las historias que los distintos grupos elaboraron. En general, los grupos desarrollaron su historia partiendo de conversaciones previas a la escritura de los guiones, pasaron luego a la composición visual y finalmente elaboraron la sonorización. Uno de los estudiantes de primaria con discapacidad visual de la ciudad de Villavicencio, quien además de crear y orientar la historia que su grupo iba a contar consideró

⁴¹ Por ejemplo se rodó el tráiler oficial de la película *Paper Heart (Corazón de papel)* de Nicholas Jasenovec, 2009 (2:00 min.). <http://www.youtube.com/watch?v=zZbqQ-aeXO0> y el Premio especial 2010 al mejor corto de animación con la técnica de Stop Motion “Amor” en el XI certamen de cortos de video del Colegio Mayor Universitario Santa María de Europa, realizado por José V. Camarena con la ayuda de Laura Zarco <http://www.youtube.com/watch?v=4Ppln6Q19Cs> (1:12 min.).

importante que no se tuviera un solo tipo de música para su relato, pues argumentaba que: “una es la música que suena al comienzo, otra en la mitad y otra al final”.

En el caso de las producciones radiales, primó la espontaneidad de la conversación antes de la elaboración de los guiones, y resultó muy atractiva la creación de efectos de sonido, así como la representación de situaciones y personajes. Algunas veces, en el momento de la grabación de los programas se sentía únicamente una lectura mecánica de los guiones escritos, por lo que aparecían subordinados el manejo de la voz y la entonación. Al respecto, la participación de los estudiantes con discapacidad visual fue también muy significativa, pues hubo una característica única en ese ejercicio, ya que comprendían la idea general del efecto que buscaban causar, por lo que se mostraban más cuidadosos en el manejo de la intención de la voz y de los sonidos que aparecían articulados en los guiones.

En relación con los efectos de sonido, se debe resaltar su creatividad, ya que hacían uso de recursos básicos, puesto que en general respondían a la premisa de no depender de las tecnologías, por lo cual se exploraban sonidos con elementos cotidianos como botellas, papeles, sillas, celulares, también potencializaron los sonidos que podían realizar con su propio cuerpo a partir de palmadas, la generación de distintos tipos de voces, de los sonidos de su respiración, etc. En esa búsqueda de recursos, los elementos reciclables o los materiales de uso cotidiano resultaron re-significados en cada una de las historias, lo que permitió trazar encuentros de la imaginación con lo audiovisual y con técnicas primordiales como el dibujo, el canto, las manualidades, el juego y la expresión artística.

En cuanto a las producciones elaboradas por ellos mismos en las que se ponen en evidencia distintos discursos, se puede decir que aquí también se generan bastantes interrogantes relacionados con: ¿cómo las nuevas generaciones están construyendo sus visiones del mundo?, ¿cómo se posicionan en la elección de los temas que abordan en sus producciones?, y sobre ¿qué toman o rechazan de los discursos heredados?, ¿acaso se muestran capaces de crear nuevos significados? Estas y otras preguntas surgen del uso reiterado de imágenes y sonidos ya conocidos y de la reproducción de contenidos creados por otros, lo que también puso en evidencia una tensión entre la autonomía de los participantes y la fuerte influencia heterónoma de los juicios de valor del mundo adulto como también de preponderancia que tienen en las audiencias ciertos formatos y formas de narrar provenientes de los medios de comunicación comerciales.

Este asunto también pone de presente la pregunta *¿quién cuenta?*, siendo importante indagar de *¿dónde vienen esas voces?*, *¿por qué tienen tanta influencia en sus discursos?*, por esta vía no se estigmatiza ninguna de las fuentes de donde se está tomando la información, pero sí se abren preguntas sobre los elementos que están construyendo las subjetividades a nivel del gusto, de las apuestas estéticas, de las posturas morales y de la política en las nuevas generaciones.

Al respecto, en prácticamente todos los productos audiovisuales los participantes elaboraron la guía para crear sus historias, planeándolas primero en el papel, pero una vez puestas en escena fue evidente la fuerte relación que mostraban con informaciones, músicas y parlamentos completos encontrados en la web. Para muchos esto podría ser un

acto de plagio sancionable o en cualquier caso censurable en tanto que no se pusieron cortapisas para la creatividad de los participantes de los talleres, sin embargo, este proceso de “copia” da cuenta de ciertos usos de las nuevas tecnologías, una acción de búsqueda y selección de información donde no se ha construido aún una relativización de las fuentes, de los criterios autoritarios sobre el saber, de la valoración de la propia experiencia, como también de la interiorización de lo que significa realmente investigar para producir audiovisualmente.

Esta *intertextualidad* no es nueva⁴², siempre ha existido en los procesos formativos y de aprendizaje, es un dialogismo con otros textos que por lo común emplea fuentes orales, lecto-escritas o hipertextuales que parecen más autorizadas, fiables o verosímiles. Asumir una postura de sanción moral no cambia ni elimina este tipo de prácticas, tal vez resulte más útil una vía de reflexión pedagógica que interpele este tipo de producciones; mostrando por ejemplo, que se trata de un fenómeno consustancial a la narratividad porque allí confluyen formas de leer y formas de escribir que la teorización del lenguaje tiene caracterizadas como los niveles de lectura literal, inferencial y crítico intertextual⁴³; lo que desde el punto de vista de la escritura tiene que ver con las tipologías textuales y sus manifestaciones discursivas. No obstante, la escuela no ha apropiado críticamente esta distinción metodológica que plantea una simultaneidad en la recepción de lo leído ya que por estar instalada en el desarrollismo cree erróneamente que se trata de tres tiempos de lectura que se dan en una progresión temporal, asimilable a los grados de escolarización, a la progresión en el conocimiento y al desarrollo de la inteligencia según las edades de los niños.

Lo que sí hay que tener en cuenta es que los niños y jóvenes se focalizan en alguno de estos niveles como una forma de “entrar” al texto, lo que no significa que no estén llevando a cabo un proceso complejo de lectura. Como conclusión, la distinción de los niveles de

⁴² En los estudios de Bajtín la intertextualidad es una relación de influencia entre textos de autores diferentes, lo que atestigua la constante presencia de la palabra ajena, como un diálogo de escrituras dentro de una escritura, lo que no implica que deba existir una referencia explícita (literal o alusiva) al autor, al género, al arquetipo textual o a la fórmula imprecisa o anónima que se está usando.

⁴³ Todo lector, y más aún los *lectores expertos*, leen a la vez desde las perspectivas **literal** (la lectura básica), **inferencial** (reconstruyen analógicamente los textos y producen conclusiones) y **crítico-intertextual** (asocian los saberes ya aprendidos con los saberes que el texto moviliza, asumiendo una determinada posición), puesto que estos niveles de lectura no son de carácter gradual sino simultáneo; es decir, que en contextos genuinos, como los de la vida práctica, estas competencias se activan simultáneamente. (Jurado, 2000)

Históricamente, estos tres niveles de lectura provienen de las técnicas y métodos de investigación intelectual o de enseñanza desarrollados por la universidad medieval respecto de la cohesión lógica e ideológica de un texto, que luego se volvieron aplicables a todas las disciplinas del conocimiento:

“Hugo de San Víctor, filósofo y gramático del siglo XII, propone dividir el comentario de un texto en tres tiempos, los cuales no dejan de evocar diversos aspectos aquí indicados. Son ellos *littera*, *sensus* y *sententia*. J. A. Miller los describe de esta manera: “*Littera* es el nivel de comprensión del texto, el nivel más gramatical. *Sensus* es el nivel del significado, de la manera más explícita y fácil (...). *Sententia*, inteligencia profunda de la significación. Es solamente este nivel de la *sententia* el que puede justificar la disciplina del comentario⁴³. Estos términos a su vez indican ciertos énfasis que el comentarista de la Edad Media hacía en su lectura. En la *littera* la letra, la literalidad rige. En el *sensus* el desciframiento es el objetivo. En la *sententia* la construcción de la síntesis, a través de las *sententiae*, es el propósito. Quizás se podrá reconocer que los tiempos lógicos propuestos aquí para la lectura intratextual podrían también describirse en el vocabulario del filósofo medieval. (Pérez, 1998)

lectura es utilizada a menudo en la escuela como un criterio de calificación o descalificación de la “competencia lectora” de los estudiantes, juicio rápido que no profundiza en los complejos procesos de recepción que lleva a cabo el sujeto y que son posibilitados por el fenómeno de la intertextualidad.

6. Análisis de la fase de retroalimentación (virtual)

Entre octubre y noviembre trabajamos en el proceso de acompañamiento y retroalimentación virtual de las experiencias (mediante correos electrónicos, haciendo uso del género mixto entre oralidad y escritura de los chats de esos correos, con reuniones por Skype, por Facebook y con los *hangout* de Google Plus, y muchas de las veces combinando al tiempo tales recursos), y en estos mismos meses adelantamos los procesos de sistematización de información y de evaluación del proyecto.

Esta etapa le apuntó al conocimiento mutuo de los colectivos y a empezar a construir una red virtual de producción audiovisual. Fue especialmente difícil que los colectivos dispusieran de conexiones a Internet en los colegios. Para solventarlo, en el caso de la escuela de Popayán la profesora Adriana Irreño facilitaba sus equipos y demás recursos necesarios, en Malambo la docente de apoyo Mónica Freile hizo algo similar, en Soledad aunque contaban con Internet y acceso a un aula carecieron del apoyo de la coordinación académica, del Rector y una mejor gestión de los docentes aliados del proyecto. En Villavicencio no hubo presencia del profesorado, sin embargo, fue especialmente significativa y constante la participación de los estudiantes.

Frente a la orientación de procurar ser autónomos y de buscar contactos personales o institucionales en sus localidades, el colectivo de Villavicencio habló de su experiencia con el proyecto en la emisora de la Policía Nacional y de que están explorando contactos con la emisora La Mega. En Barranquilla hicieron contacto con el periódico *El Herald*, y con el afamado periodista de Telecaribe, Osvaldo Sampayo, participarán nuevamente con un programa de radio en una jornada convocada por la Secretaría Departamental de Educación ya que Radio Simón tiene trayectoria al respecto. En Popayán, la profesora Erly Ausecha y sus estudiantes de tercer grado realizaron un programa de entrevistas con algunos deportistas olímpicos, grabaron un video sobre el desfile inaugural de la semana del arte de las distintas sedes del colegio Carlos Mario Simmonds. En Soledad En Soledad, los estudiantes se plantearon la idea de crear una cinemateca y hacer una miniserie web, pero al parecer no dieron ningún paso al respecto, lo que no pudimos establecer bien puesto que no volvieron a conectarse con los otros encuentros virtuales programados. En Malambo, la profesora Emilia empezó a formar de nuevo la cinemateca de la institución y una estudiante de grado once del colectivo audiovisual organizó con sus compañeros de curso un foro sobre la violencia escolar y el *bulling* donde participaron varios colegios del municipio, además los estudiantes con baja visión, José Muñoz y Melany Rodríguez construyeron sus historias de vida apoyados por una docente, como ejemplo de inclusión educativa en ese municipio. Por esta vía de la importancia de construir autonomía, Melany empezó a reconocer su discapacidad visual, a preocuparse por aprender el sistema Braille y a colaborarle a sus compañeros en la creación de sus perfiles de Facebook con el programa lector de pantallas NVDA.

Durante este periodo también averiguamos sobre sus necesidades como colectivos en las instituciones, lo que generó sus comentarios acerca del escaso compromiso de los directivos docentes, la deserción de gran parte de los estudiantes participantes de los colectivos, en parte motivadas por la presión académica para la finalización del año lectivo, pero no sólo por ese factor claro está, y la solicitud de formación para el manejo de programas de edición, tanto para las producciones de radio como de cine.

Intentamos también coordinar nuevas producciones con los otros colectivos a partir de sus propuestas, como fue el caso de Villavicencio en razón de su preocupación por las peleas en el colegio que derivó en pensar cómo hacer un programa de radio sobre la violencia escolar. Otra preocupación que empezamos a ventilar con los grupos fue cómo hallar posibilidades de articulación entre la radio y el cine, puesto que el proyecto mostró todo el tiempo la debilidad de los cine-clubes con relación a la puesta en marcha de una programación cinematográfica en sus instituciones frente a una mayor movilidad que parecían alcanzar los colectivos de radio. Este asunto en particular no es tan difícil de explicar en el sentido que los cine-clubes necesitan de una infraestructura que depende en gran medida de la gestión de los profesores y directivos docentes, como el acceso a salas oscuras, el préstamo de equipos de video-beam y de amplificación del sonido, como también de la consecución de películas y del diseño de una programación temática, por autores o por géneros cinematográficos, junto al diseño de las metodologías para los cine-foros, competencias todas que no son fáciles de adquirir en tan corto tiempo.

A través de estos encuentros virtuales también se procuró una construcción conjunta de propuestas para el seguimiento del trabajo realizado por los grupos. A partir de finales del mes de octubre se transmitió la orientación de empezar a pensar cómo articular la narrativa de los relatos personales con las historias institucionales o locales, como modo de que los profesores y estudiantes empezaran a concebir sus experiencias audiovisuales como iniciativas no solamente circunscritas a las instituciones escolares sino estrechamente relacionadas con los problemas locales y regionales y con formas de ser asentadas en este tipo de lugares. Estas orientaciones continuaban explorando vías para el auto-sostenimiento y la continuidad de los colectivos, sin desconocer que por ahora sólo son eso precisamente, ejercicios escolares donde se entreabrió la potencia articuladora del campo de la Comunicación-Educación con las subjetividades de niños, jóvenes y algunos adultos, pero que evidentemente pueden derivar en colectivos de comunicación asentados no sólo escolarmente sino territorialmente.

Por esto último también se conversó con los grupos que valdría la pena preguntarse cómo esperaban seguir desarrollándose en sus instituciones, cómo realizar un trabajo durante las vacaciones escolares, o intercambiar experiencias con otros colectivos, a sabiendas que la escuela en su conjunto “se desmoviliza” durante el receso escolar.

El 16 de octubre, tras ensayar una wiki en Wikispaces para el proyecto⁴⁴, optamos por crear un micrositio en *Google sites* que también se denominó *Oyendo Visiones* (<https://sites.google.com/site/oyendovisionesinciiesco/>) como forma de compartir

⁴⁴ Permite crear páginas web de manera rápida y fácil, a partir de un diseño de interfaz versátil y simple que también posibilita insertar en sus páginas códigos HTML embebidos proveniente de otros sitios de Internet e interactuar con gran variedad de formatos tales como videos, presentaciones, sonidos, etc.

recursos y herramientas pero también de conocer otras experiencias nacionales e internacionales semejantes. Estos *sitios* son mucho más fáciles de editar y, por lo mismo, más versátiles y estéticos que las wikis de Wikispaces para la introducción de textos, imágenes, sonidos y videos. Por ahora, este sitio web funciona de manera privada pues sólo pueden acceder aquellas personas que hayan recibido el hipervínculo del sitio en sus correos electrónicos, pero la idea es hacerlo público y disponible a través de la plataforma virtual del Inci, desarrollándolo de forma permanente y estructurando cada vez más sus contenidos.

Otra forma de generar expectativas sobre las posibilidades comunicativas del cine y la radio consistió en concertar un encuentro virtual con Alirio González, fundador e impulsor de la Escuela Audiovisual Infantil de Belén de los Andaquíes del departamento del Caquetá.⁴⁵

El mayor problema para esta escuela no ha consistido en aprender a manejar los equipos sino en que los adultos sean capaces de confiar en la infancia, de creer que un niño tiene posibilidades de lograr cualquier cosa que se proponga. El proyecto consiste en darles una cámara a los niños y dejarlos inventar, armando las historias que deseen, pero como tienen que existir reglas, en esta escuela existen dos: sin cámara no hay historia y sin historia no hay cámara, todo lo demás está permitido. Según González (2007):

“La Escuela de Comunicación Infantil, se crea con el propósito de construir posibilidades de vida a niños y jóvenes y buscar alternativas de formación y uso del tiempo libre a través de la elaboración de productos comunicativos que tengan como eje: lo público, lo democrático y lo cultural.

(...)

Desde que empezó este proyecto de comunicación⁴⁶, se tuvo claro que los niños debían tener un espacio privilegiado dentro de éste. Eran ellos quienes más estaban buscando un lugar donde sus voces fueran escuchadas, donde se les valorara por su condición de niños y por lo que desde ahí podían lograr. Era una pelea por dejar de ser futuro para convertirse en presente, por dejar de ser maltratados física e intelectualmente por los mayores y empezar a encontrar espacios de diálogo y de encuentro.

(...)

En la Escuela Audiovisual le apostamos a los niños... los adultos ya tienen su emisora que está muy consolidada y tienen que responder por eso” comenta Nelson Hoyos. De alguna manera la Escuela Audiovisual es como un hijo de Radio Andaquí, dentro de ella se le apuesta a lo mismo: brindarle un espacio participativo a la infancia desde donde los niños puedan hablar de lo que quieran, donde se reconozcan como sujetos y dejen de ser objeto de los adultos, donde se diviertan y jueguen”.

⁴⁵La escuela forma parte de los desarrollos del Centro de Comunicación Ciudadana Andaquí, creado para articular diversos proyectos que nacieron en la década de los noventa con un propósito común: fortalecer la construcción de lo público y lo ciudadano desde la comunicación. La emisora Radio Andaquí, la Escuela de Comunicación Infantil, Audiovisual y de Radio, los proyectos de bibliotecas y de Nuevas Tecnologías de Comunicación e Información; conforman un andamiaje comunicativo para construir, desde estos espacios, la validación y el reconocimiento de los discursos sociales que promuevan la inserción en la vida democrática a los habitantes, en especial niños y jóvenes, de esta región.

⁴⁶ En el mes de diciembre de 2005.

Alirio nos sugirió explorar con los niños con discapacidad visual un reconocimiento háptico de los colores a través de texturas y con la fotografía para ir derivando hacia el trabajo audiovisual de otra manera, y valorando también sus capacidades como oidores y relatores de narratividades.

La EAI surgió como una respuesta a ese uso generalizado y espontáneo que veía él que hacían los niños de las cámaras de video, celulares, videograbadoras y de la navegación en Internet, pero que instalaba y reforzaba los imaginarios de sobredimensionamiento de lo exterior a nosotros y de subvaloración de su condición por los problemas de pobreza, de ser un departamento selvático e influenciado por la guerrilla, para lo cual se buscó reenfocar la mirada y las cámaras hacia dentro y hacia el territorio, y se improvisó un trabajo de narración con imágenes, al principio con recursos muy elementales como la animación de dibujos y fotografías con el programa PowerPoint o el reproductor de imágenes de Nero, donde se agregaban los relatos de los niños y algunas musicalizaciones. Ninguno de los integrantes de la Escuela de ese entonces, sabía nada de animación, pero lo fueron aprendiendo a través de estos ensayos y exploraciones, motivados también porque son conscientes que cada día escribimos más con imágenes y sonidos y no sólo con textos alfabéticos.

Para profundizar en lo conversado, pueden consultarse los siguientes hipervínculos: Video 1: <http://www.youtube.com/watch?v=EMPeIUpVarI> (1h:06 min.); Video 2: <http://www.youtube.com/watch?v=NMStGKDVwIw> (45:07 min.).

7. Análisis de la fase de evaluación y socialización (virtual)

Al proyecto se vincularon cerca de 136 personas: 12 adultos (3 de Popayán; 3 de Villavicencio; 2 de Malambo, 2 de Barranquilla y 2 de Soledad), y 124 niños, niñas y jóvenes de diferentes grados escolares.

Instituciones	Región	Estudiantes	Docentes	Externos	Proyecto	Total
Alberto Lleras Camargo	Villavicencio	47	3			50
Pedro Antonio Torres	Popayán	5	3			8
Normal Superior	Popayán	2				2
Simón Bolívar	Barranquilla	21	2			23
Antonia Santos	Malambo	18	2			20
Francisco José de Caldas	Soledad	31	2			33
INCI-IESCO	Bogotá				5 ⁴⁷	5
Universidad Central	Bogotá			1 ⁴⁸		1
Ayuda Grabaciones	Bogotá			2 ⁴⁹		2
TOTALES		124	12	3	5	144

⁴⁷ Andrea, Luisa, Vanessa, Ana Milena y Uriel.

⁴⁸ Cristian González, estudiante de publicidad quien colaboró en el Proyecto Pedagógico Piloto.

⁴⁹ Las niñas Laura Daniela García y Valentina Pachón quienes ayudaron a grabar el programa especial de radio *Oyendo Visiones*.

Tabla No. 9: Integrantes del Grupo de Facebook: Oyendo Visiones

Como parte del trabajo evaluativo de la experiencia, actualmente estamos aplicando una [Encuesta](#) cualitativa para sopesar las percepciones de los participantes en el proyecto, sin embargo, por la llegada de las vacaciones escolares, sólo un 10% de estos docentes y estudiantes alcanzaron a diligenciarla, pero sus respuestas ya permiten generar algunas conclusiones relevantes del trabajo realizado:

- **Cambios respecto de la radio y el cine:** porque ahora se fijan más en la trama, hacer radio es divertido y pueden hablar con más certeza de cómo se hace, aprendieron a cuidar a los discapacitados, la producción no es un recitativo sino que hay que indagar y buscar en qué se puede ayudar a las personas, este proceso propició “un expresionismo” (*sic*) muy especial y conocer a otras personas.
- **¿Crees que ahora ves y oyes de otra manera?:** vemos y oímos de maneras más crítica; “aprendí a oír mejor la opinión de otras personas y a trabajar mejor en equipo”; “noto detalles”; “veo ahora a todos los discapacitados (*sic*)”; “presto más atención a lo que oigo y veo”; “percibo diferente”; “percibo a las personas especiales”.
- **¿Con la radio descubriste formas de contar algo de ti mismo, como de los demás y del lugar donde vives?:** “Pude contar historias y espero poder haciéndolo, de pronto así podemos ayudar a los demás”; “estuvimos muy unidos y nos reímos de nuestras experiencias”; “conocí maneras de contar historias, mejoraría la manera de tomar la información y expresarla con claridad”; “podemos mostrar la cultura o el estilo de vida que se lleva a cabo en el lugar donde se vive”; “supe contar algo y ahora ya no tengo miedo”; “escogería la radio que consiste en describir la gente popular de nuestros barrios como los vendedores ambulantes”; “aprendí cómo contar las cosas personales”; “en las audiciones me sentía tímido, temeroso, paralizado y con miedo de que me juzgaran”.
- **¿Cómo podríamos mejorar este trabajo de la radio y el cine?:** “pensar cómo llevar esto a personas con discapacidad visual”; “trabajar unidos”, “dar ideas, hacerlo con alegría y disfrutar”; “enviarnos más tutoriales, información y más talleres”; “que las talleristas vuelvan para mejorar el compromiso de los profesores”; “bastante motivación”; “seguir viéndonos en radio y en cine”; “talleres más largos”; “llamar más jóvenes para que se unan a la experiencia”; “que otros compañeros expresen lo que sienten”.
- **Dificultades del colectivo:** “hay problemas para entendernos pero siempre lo solucionamos”; “problemas para comunicarnos por Internet, ojalá tuviéramos una buena red”; “casi nadie va, hacer llamados para que los estudiantes se integren al proyecto”; “falta de recursos institucionales, el Rector no está interesado en apoyar este proyecto”; “algunos profesores no aceptan que salgamos de clases para los encuentros”; “no hemos tenido problemas”; “dificultades de implementación de los equipos de trabajo”; “a veces no entiendo los discapacitados y tengo que pedir ayuda”; “somos amigables, nos divertimos, jugamos y nos concentramos en el estudio”.

- **Derechos y Deberes experimentados:** “a la libre expresión, deber de colaborar a personas con discapacidades”; “primer derecho es estar donde queremos estar y el deber, avanzar a donde uno quiere”⁵⁰; “al respeto, a expresarse libremente y el deber, la responsabilidad”; “a la libertad de expresión, opinión, deber de respetar, tolerar, reconocer las demás opiniones y un papel ejemplar para los estudiantes de la institución: a la libre expresión, a validar todas las ideas, deber de responder a las actividades y hacerlas mejor”; “al experimentar se logra lo que uno quiere”; “experimentar el cuidado de las personas con discapacidad, deber es el trabajo de grupo, la puntualidad, la perseverancia”; “todos los derechos”; “no juzgar a las personas, derecho a la amistad, la alegría, felicidad, importa estar juntos y vivir felices como una familia de radio y cine”.
- **Mensaje a los integrantes de Oyendo Visiones:** “superar las dificultades porque siempre las habrá”; “saludo y abrazo, no se ‘achicopalen’ (sic) por las dificultades y sigan adelante para cumplir sus metas”; “proyecto maravilloso donde nos enseñan a vivir el cine y la radio”; “no tuve la oportunidad de disfrutar de este proyecto, los invito a que no lo dejen caer, escríbanme que los ayudaré en lo que pueda”; “gracias por hacer que nuestras mentalidades se expandan por el mundo de la comunicación”; “me alegra verlos y especialmente a Andrea”; “saludo a todos los de Oyendo Visiones”; “aprendí muchas cosas, espero haberles enseñado, nunca rendirse sin dar batalla, no hay cosas imposibles sino hombres incapaces”; “un gran proyecto que ayudará a progresar a muchas personas”; “me alegro muchísimo de hacer parte de esta familia de Oyendo Visiones”.

8. Conclusiones generales

La introducción del cine y la radio en las culturas escolares constituye una vía para el desarrollo de una formación estética de niños, niñas y jóvenes, es una forma de cultivar la sensibilidad a través de mediaciones comunicativo-educativas que también el Ministerio de Educación Nacional buscó fortalecer en su momento a través del documento de *Lineamientos Curriculares en Educación Artística*.

La estética es otra manera de conocer, pero no a través de los juicios racionales sino del cultivo de las emociones, las pasiones y de lo que es capaz un cuerpo. Los juicios morales de la sociedad se desarrollan unidireccionalmente, en especial a través de lo político-jurídico, donde el centro de la relación pensamiento-acción es el individuo en desarrollo y a futuro. Tal perspectiva implica un sujetamiento heterónomo del individuo para con las leyes, normas y valores de su sociedad, lo que en algún sentido pone en suspenso los aprendizajes que él pueda tener, con respecto a sus vivencias y experiencias. Este modo de formación instauro un sujeto individual y colectivo, obediente de lo instituido, acrítico y dependiente de las políticas de representación en las que unos políticos profesionales se plantean como los líderes o voceros “del pueblo”.

⁵⁰ “¿Qué es, entonces, la educación valoral? Donoso (1988: 104) la define como la acción constituida por ‘las metas, dentro de la educación, de ayudar a los sujetos a determinar quiénes son, dónde están y dónde quieren ir...’ De acuerdo a lo anterior, los DH son una elección pedagógica para responder las tres cuestiones que identifica Donoso, es decir, para apoyar el desarrollo de la identidad personal. En tal dirección se destaca la formación social, jurídica y política (citado por Barba, 1997: 106).

No obstante, la crisis de representación en las sociedades contemporáneas ha puesto de presente la necesidad de explorar otros caminos para la formación ético-política de las nuevas generaciones, donde cuenten la experiencia personal y colectiva, las capacidades de descubrimiento e innovación de las personas, y donde no estén escindidas la razón y la emoción; con miras a construir relaciones de participación, empoderamiento sobre los derechos y deberes (especialmente para aquellas personas que tradicionalmente han sido consideradas sin poder en la sociedad: mujeres, niños, discapacitados, enajenados mentales, minorías étnicas y sexuales, etc.); así como para el protagonismo de los sectores sociales subalternos.

Una propuesta ético-estética contempla distintas perspectivas, y en ese sentido distintas voces que pueden ser asumidas desde lo sociocultural. A diferencia de la moral que considera al individuo desde la relación pensamiento-acción, la perspectiva ético-estética permite asumir la relación entre lo individual y lo colectivo como estrechamente ligada a las emociones, los sentimientos, la experiencia y la corporalidad, y a un tiempo simultáneo, presente e instantáneo.

Ésta otra temporalidad y espacialidad ha sido redescubierta por las ciencias sociales como una vía distinta para la construcción del sujeto en la medida que en todas las culturas siempre han existido prácticas de autoformación, cuidado y cultivo de sí. Se trata de modos de ejercicio, experimentaciones y técnicas de construcción de un *habitus*, o un sistema de disposiciones inconscientes y automáticas que permiten, en últimas, el diseño práctico de una antropología a partir de sí.

Esta inquietud por auto-cultivarse le permite al sujeto el desarrollo de un proceso de autoconocimiento donde proliferan múltiples saberes y, por tanto, vivencias (en el sentido de una *empatía con el otro*) y de experiencias en el sentido del desarrollo de un *pathos*, donde lo primero a desarrollar es la capacidad de sentir, de padecer, para luego sí mostrarse activo. De esta manera el sujeto se hace sensible a sus potencias y limitaciones, pero también a sus capacidades para crear, a sus deseos e intereses, en últimas, a un poder que es inseparable de un saber, de un saber-hacer y de un saber-ser en contextos particulares.

Desde el punto de vista de los derechos, esta situación pone en juego los grados de autonomía alcanzados por niños, niñas y jóvenes a través de su escolarización y procesos de vida, como de la heteronomía que acostumbran frente a las figuras de autoridad e instituciones de acogida como la familia, la escuela, la religión y la ciudad. Los DDHH no son solo una práctica discursiva sino sobre todo una fuerza política de organización y movilización social, estrechamente relacionados con el poder y la fuerza para construir proyectos de autonomía.

De allí deriva cuál es el margen de libertad y de relación que las nuevas generaciones y los adultos pueden desarrollar frente a sus capacidades, talentos, intensidades y fuerzas respecto de propuestas que les demandan innovación, otras formas de relación, de manejo del saber y de formas de poder. En tanto que los Derechos o Deberes no dependen solo de la familiaridad que los sujetos o colectivos tengan con un discurso o con la fuerza moral o ideológica de estas formas de ascendencia social sobre las personas, habría que reparar en

la intensidad de los afectos y deseos concitados y en cómo las personas van descubriendo la intensidad y fuerza de la que son capaces.

En la medida que los DDHH representan un límite frente a los desbordes y desmanes del poder, sólo tienen validez y actualidad si hay fuerzas organizadas que se organizan y movilizan para exigir su respeto y cumplimiento. Por tanto la institucionalización de una ciudadanía desde la niñez, la adolescencia y la juventud es perfectamente posible si además de las prácticas discursivas sobre los DDHH se propician condiciones de experiencia y de experimentación donde los *habitus*, saberes, experiencias, modos de vida y representaciones, donde puedan ser cuestionadas en la práctica las condiciones vigentes de heteronomía y no solo mediante la memorización de manuales, cartillas, códigos de ética, de comportamiento, principios constitucionales o convenciones internacionales transnacionales.

Como ya se dijo, con este trabajo de campo realizado logramos vincular de forma más o menos constante unas 136 personas de los cinco colegios inclusivos, 12 adultos y 124 niños, niñas y jóvenes de diferentes edades y grados escolares que conformaron cuatro colectivos de radio y con lo cual también se fortaleció la emisora escolar Radio Simón del colegio Simón Bolívar de Barranquilla. Se conformaron cuatro cine-clubes en los colegios e Malambo, Soledad, Popayán y Villavicencio. Los colectivos audiovisuales elaboraron 28 programas de radio y 17 mini-videos. Con miras a la conformación de una red de éstas experiencias se organizaron y realizaron nueve encuentros virtuales, el último de estos para conocer la Escuela Audiovisual Infantil, Belén de los Andaquíes del departamento del Caquetá.

INSTITUCIONES EDUCATIVAS - CIUDADES	PROGRAMAS DE RADIO	VIDEOS DEL CINE-CLUB
IED Simón Bolívar de Barranquilla	<i>Medio ambiente; Agua; Amor y amistad; Reggeaton; El fin del mundo; Leche Klim; Contaminación ambiental.</i>	Sólo se realizaron talleres de radio.
IE Francisco José de Caldas de Soledad	<i>Bulling; Canciones a través del tiempo; Las diversiones; Letras y ritmos; Los deportes; Música pasado, presente y futuro; Redes sociales; La música entre generaciones.</i>	<i>Un día en el colegio.</i>
IE Antonia Santos de Malambo	Sólo se realizaron talleres sobre cine-club y video.	<i>El Quijote; Pedro Navaja; Concierto en Malambo; Medio ambiente; Historia de amor; Casamiento.</i>
Escuela Pedro Antonio Torres de Popayán	<i>El huevo y el hada; Play Park; Racismo; Cine diversión; Los extraterrestres.</i>	<i>Los deportes en el colegio; Un leoncito gruñón; El árbol feliz; Actuación-entrevista a Daddy Yankee.</i>
IE Alberto Lleras Camargo de Villavicencio	<i>Los deportes; El juego; La feria empresarial; Los estudiantes; Radio Party; Las Danzas; Tecnomusic; Noche paranormal.</i>	<i>Don Quijote; Amigos; Naturaleza; Enfermedad; Escuela; Mercado.</i>

Tabla No. 10: Programas de radio y videos producidos en las instituciones educativas

Para la fase de seguimiento y socialización virtual de resultados logramos organizar y realizar 9 encuentros virtuales:

- 1) 8 de octubre: Villavicencio;
- 2) 17 de octubre: Malambo;
- 3) 18 de octubre: Villavicencio y Barranquilla;
- 4) 19 de octubre: Popayán;
- 5) 1° de noviembre: Soledad, Villavicencio y Malambo;
- 6) 8 de noviembre: Villavicencio;
- 7) 15 de noviembre: Villavicencio;
- 8) 17 de noviembre: Popayán;
- 9) 22 de noviembre: Encuentro con la Escuela Audiovisual Infantil de Belén de los Andaquíes, departamento del Caquetá. Participantes: Villavicencio, Malambo, Popayán y Soledad.

Entre otros resultados pueden mencionarse: la realización del taller *Inquietando Otras Maneras de Ver la Discapacidad*; la construcción del *site* público *Oyendo Visiones* con recursos y herramientas para los colectivos de radio y cine y experiencias similares en el país y en Latinoamérica; la redacción de los manuales *La casa de las imágenes* y *La casa de los sonidos*; edición y publicación del [*Programa especial de radio Oyendo Visiones*](#), para participar en el VIII Encuentro de Comunicación Metidos en el Cuento, realizado en el Gimnasio del Norte; edición con la UMA de dos programas de televisión para el proyecto audiovisual Corte Colombiano de la comisión Nacional de Televisión, el Canal Universitario Nacional Zoom, para difundir los trabajos de investigación del proyecto “Procesos Evaluativos de Estudiantes Ciegos en el Sistema Público Educativo” que dieron la pista para explorar el tema de los derechos con la apuesta estética que desarrolla éste nuevo proyecto y que brinda una visión distinta de cómo podrían evaluarse las potencialidades y capacidades de las personas ciegas y con baja visión.

Además, el equipo asistió a cuatro eventos académicos de carácter nacional sobre la investigación en discapacidad, la ciudadanía y la educación para la paz, el experimentación y creación colectiva con la voz y la relación entre primera infancia con discapacidad visual.

A través de varios encuentros de los equipos del INCI y del IESCO hemos podido decantar los siguientes aspectos autoevaluativos:

Es protuberante que la formación debe ir hasta la etapa de la postproducción y socialización de los miniprogramas producidos hasta aprender a ubicarlos en la Internet, esto implica realizar un mayor trabajo en las regiones aumentando los tiempos de formación, la extensión de los contenidos y estableciendo una mejor sinergia entre las metodologías y recursos didácticos empleados. También hay que fortalecer cómo narrar e investigar historias a fin de brindar pistas sobre cómo relatar lo experiencia y lo local. En esa extensión de los contenidos hay que focalizar el trabajo alrededor de unos derechos y deberes claves. Frente a la movilidad que alcanzaron a mostrar los colectivos de radio hay que encontrar estrategias para fortalecer el trabajo con los cine-clubes que resultó bastante difuso. Explorar otros modos de representación y de experimentación audiovisual, tales como el dibujo, la fotografía, el teatro, los paisajes sonoros, la experimentación con efectos sonoros y con distintos tipos de imágenes.

Hay que dar a conocer todas las producciones audiovisuales de los distintos colectivos en las instituciones escolares, fomentar su análisis con los profesores y estudiantes y encontrar una forma de emprender un trabajo audiovisual conjunto entre los colectivos de las distintas regiones. Una falla protuberante, por falta de tiempo, pero inexcusable desde el punto de vista pedagógico, es que todos los procesos deben ser evaluados o coevaluados con los participantes y en ese sentido, como cierre del proyecto, organizar una Feria de Oyendo Visiones en cada región y una Feria Virtual donde se socialicen todos los productos y donde los participantes puedan expresar sus críticas, aprendizajes y evaluaciones del proceso experimentado.

A fin de fortalecer la perspectiva teórica metodológica del equipo coordinador y ejecutor de la propuesta hay que desarrollar un seminario interno de formación donde también se estructure un proceso conjunto para la sistematización permanente de la información que vaya produciendo el proyecto.

Pese a que procuramos no depender demasiado de las tecnologías para no subrayar los imaginarios instrumentales de las personas cuando se habla de cine y de radio, es imprescindible que los colectivos puedan contar con los equipos adecuados y con el acceso al servicio de Internet de las instituciones, en ese sentido, hay una fuerte responsabilidad de las Secretarías de Educación y de la gestión de los directivos docentes de las instituciones, pues como se especificó, los estudiantes y sobre todo los profesores participantes (no en todos los casos) fueron quienes dispusieron las condiciones técnicas mínimas para que los colectivos pudieran producir y asistir a los eventos virtuales de seguimiento y socialización.

Una variable inesperada con la que tuvimos que lidiar consistió en la particular relación que establecieron los estudiantes y algunos profesores con nuestra procedencia capitalina. En especial en Barranquilla los grupos de jóvenes desarrollaron un esquema de interacción basado en la simulación de un respeto autoritario y silencioso con las “personas del centro” y para “con el saber universitario”, afortunadamente nuestras talleristas descifraron a tiempo tal impostura pues este discurso dificultaba la participación espontánea y la generación de relaciones de confianza más horizontales.

Respecto de esta cuestión de los recursos también hubo fallas en la Universidad Central que impidió la ejecución de un remanente presupuestal del Proyecto Pedagógico Piloto para la adquisición de micrófonos semi-profesionales, de un disco duro extraíble y de parlantes para las proyecciones de cine (pese a esto, el equipo adquirió dos juegos con los cuales se realizó el trabajo de campo en los colegios).

Otros aspectos en donde nos faltó mayor organización y planeación fueron: no planeamos la edición de los videos, por lo que ese trabajo tuvo que ser realizado por nuestras talleristas. Tampoco recabamos las fechas de publicación de las mini-producciones de los colectivos. Si hubiéramos tenido más tiempo en el trabajo de la producción tendríamos que haber comprometido a los estudiantes con la sonorización de sus producciones. Para el análisis de información también hubiera sido muy valioso contar con los guiones de los programas de radio y de video, así como con una eficiente identificación de los nombres completos y cursos de los productores de estos programas.

Durante la ejecución en Soledad y Popayán no se respetaron los espacios de formación de los talleres, en más de una oportunidad fueron interrumpidos por la entrada y salida de los profesores, la importancia que le otorgaban a los partidos de fútbol, a los festivales, etc... Aunque procuramos una posición lo más horizontal posible en las relaciones, necesitamos ser inflexibles en los acuerdos y exigir su cumplimiento.

Para las etapas de ejecución, seguimiento y socialización es imprescindible contar con la presencia de por lo menos dos docentes comprometidos, no lo mostró la experiencia de Popayán, puesto que cuando la profesora Adriana Irreño no tuvo tiempo de participar en los encuentros de socialización, la escuela quedaba al margen de estas reuniones, claro está que este problema está directamente relacionado con el incumplimiento de la Secretaría de Educación de instalar el servicio de Internet a esta institución.

El empoderamiento con los estudiantes es factible de lograr, sin embargo, hay necesidad de plantearnos también el empoderamiento del profesorado, porque es particularmente notoria la resistencia que este tipo de proyectos genera en los colegios, puesto que resulta impensable para la mayor parte de los adultos que la radio y el cine puedan constituirse en alternativas de vida y aprendizaje, y mucho menos, que con estos dispositivos mediáticos pudieran encontrarse posibilidades para la evaluación de competencias de los estudiantes y de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual. Puesto que en muchas ocasiones quienes más se atrevieron a explorar y ensayar con sus capacidades creativas fueron estos niños, hasta el punto que resultaron dinamizando los colectivos como fue especialmente notorio con Óscar en el colegio de Villavicencio.

Como la fase de socialización coincidió con la terminación del año lectivo, estamos casi seguros que los colectivos no se reunían de manera constante y sólo lo hacían para sostener los encuentros virtuales, como fue especialmente notorio en los casos de Soledad, Malambo y Popayán. En ese sentido haya que hacer acuerdos sobre la estructuración de un trabajo independiente.

En la etapa de concertación con las Secretarías y rectores no era posible que hubieran participado los profesores y estudiantes puesto que no conocían el proyecto, para una próxima oportunidad sí es aconsejable su presencia, como forma para que ellos se empoderen de sus proyectos y puedan constituirse en unos grupos de presión para el cumplimiento de los acuerdos con los “tomadores de decisión de las políticas públicas”.

Respecto de los aprendizajes significativos encontrados, podemos resaltar que, en la práctica, logramos romper con el presupuesto que tenía la asesora de radio de que este tipo de procesos formativos y de producción participativa hay que hacerlo con grupos de edad supremamente acotados, sin embargo, aunque los niños y jóvenes se movilizan fácilmente cuando los proyectos despiertan su genuino interés, para el caso de la escuela de Popayán los niños y niñas de primaria, sin ninguna duda, dependen totalmente de sus maestras para hacer algo en la institución. Luego, después de la etapa de ejecución muy probablemente los niños y niñas sólo están en una participación simbólica, en tanto que sujetos-sujetados.

Por último, respecto del desarrollo de nuestra recursividad pedagógica, también debemos reconocer que la planeación de las actividades debe contemplar alternativas, la preparación previa de estrategias lúdicas, de juegos, historias, dinámicas y de otros recursos audiovisuales que se puedan usar en aquellos momentos de conflicto, cuando no se entienden ciertos contenidos, cuando los profesores se muestran impositivos o muy directivos con los estudiantes, etc., incluso para que los talleristas no tengan que ocupar el lugar del saber o de la sanción moral de las actitudes y comportamientos, permitiendo que los participantes descubran, con el empleo de estos recursos intervenciones que pueden hacerse con los grupos desde un silencio pedagógico.

Sentimos que aquellos profesores que nos acompañaron todo el tiempo en esta travesía, pudieron explorar en algún grado sus propias historias de vida, entreviendo en sus profesiones otras formas de aprender y de enseñar, que Facebook y otros recursos digitales pueden ser resignificados para el trabajo educativo, potencializando nuevas formas de relación y de entendimiento con las nuevas generaciones, y que es totalmente pertinente para su labor docente acercarse a las nuevas tecnologías pues allí pueden descubrir habilidades insospechadas de muchos de sus “malos estudiantes”, pero también de ellos mismos cuando se atrevieron a despertar su infancia.

En general, tanto los niños como los profesores y nosotros mismos, no sabemos aún trabajar en equipo, cómo darle continuidad a un plan, quizás por esto, muchos niños y jóvenes se alejaron del proyecto.

9. Proyecciones

Construir procesos de autonomía es apostarle a un trabajo de largo aliento donde pedagógicamente hay que confiar en que los sujetos y colectivos eligen lo que podía resultar más libertario para ellos, sin eso signifique que haya que olvidar las fuertes condiciones instituidas de heteronomía en las instituciones y en las subjetividades.

En el cruce entre la educación institucionalizada y la acción política progresista se espera que la educación mitigue las desigualdades sociales así como las contradicciones de clase, de género, por factores étnicos, así como la exclusión de que son objeto las personas con discapacidad mediante el desarrollo de mecanismos o estrategias que converjan hacia la igualdad de oportunidades.

Sabemos que los derechos, la emancipación o la libertad, no pueden imponerse. Como ya lo mostró recientemente Jacques Rancière con su libro *El maestro ignorante* (2008) el recurso clásico de la *explicación* para guiar a los alumnos, por etapas, desde la ignorancia hasta el saber, y que constituye la herramienta clásica del maestro, es un arma sutil de imposición y dominación puesto que demarca una serie de estamentos, siendo la más importante, la distinción jerárquica de quién sabe y quién no sabe, quién aprende y quién no.

Una educación que no sea explicadora del saber del maestro o del adulto sobre el niño, en general, una educación realmente emancipadora es aquella que enseña a usar la propia inteligencia, planteando al estudiante desafíos que no pueden ser resueltos sino por él

mismo. Interrogando al otro y a sí mismo como un igual y no como un conocedor que ya sabe todas las respuestas. El método posible en este tipo de estrategia de un maestro ignorante es preguntar sistemáticamente: “¿qué ves?, ¿qué piensas?, ¿qué harías?”, sosteniendo un único imperativo que subyace a estas preguntas de: “¡tú puedes!”.

De esta forma podría resumirse la proyección central para el proyecto Oyendo Visiones: constituirnos no en líderes ni guías explicadores del uso de medios y nuevas tecnologías así como del problema de los derechos humanos en la escuela. El supuesto central de esta política educativa es: “todos somos iguales” en vez de: “todos somos desiguales o diferentes” que siempre buscará instaurar acciones correctivas de igualamiento, de integración o de inclusión para quienes son considerados “menores”, “lisiados”, “ignorantes”, “discapacitados”, “inferiores”...

Una estrategia posible para tal efecto es el método de proyectos propuesto por John Dewey y William Heard Kilpatrick a principios de 1920, a través de los cuales los estudiantes y maestros diseñaban, desarrollaban y evaluaban participativamente, proyectos productivos, de construcción de saber o con función investigativa, como forma de agenciar una pedagogía pragmática de construcción de conocimiento y de horizontalidad política para la conducción del aprendizaje y de la propia institución educativa.

Esta metodología de proyectos se fundamenta en diferentes tradiciones pedagógicas, además de la que usaban estos maestros estadounidenses, como las de Freinet, en su educación por el trabajo y Stenhouse, en su “investigación como base del trabajo”:

“Así mismo, las tradiciones pedagógicas cuya aportación ha sido clave en el desarrollo del trabajo por proyectos, abogan por un cambio en la manera de enseñar y de aprender en la escuela. Critican el aprendizaje verbal y la mecanización del saber, el uso de metodologías poco respetuosas con los intereses de los alumnos, la separación radical entre los roles de docente y discente, la ausencia de actividad reflexiva, el estilo marcadamente individualista de la tarea escolar y la evaluación centrada en los resultados sin tener en cuenta los procesos. A partir de estos argumentos, se reivindican intervenciones escolares atentas a la naturaleza del alumno, que potencien su capacidad espontánea para aprender, que aprovechen la relación entre iguales como motor de aprendizaje y que incorporen problemas reales que sean abordados a partir de la observación, la experimentación y la reflexión. En síntesis, podemos decir que la introducción del trabajo por proyectos apunta directamente a la función de la escuela y busca una metodología coherente con la nueva manera de entender el aprendizaje”. (Puig y Martín, 2007)

10. Resultados y productos

Cuadro No. 2. Resultados de conocimiento

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RESULTADOS ESPERADOS	RESULTADO OBTENIDO	INDICADOR VERIFICABLE DEL RESULTADO	No. DE ANEXO SOPORTE	OBSERVACIONES
1. Formar sobre el lenguaje radial para iniciar o fortalecer en las instituciones educativas, emisoras escolares participativas y creativas, sensibles a la diferencia individual y social.	Conformación o fortalecimiento de los colectivos radiales en cada una de las cinco instituciones educativas, sensibles a la diferencia.	Conformación de 4 colectivos de radio en los colegios de Malambo, Soledad, Popayán y Villavicencio. Fortalecimiento de la emisora escolar Radio Simón del colegio Simón Bolívar de Barranquilla.	Programas de radio disponibles en: Soundcloud Oyendo Visiones I. Soundcloud Oyendo Visiones II.	Cf. Tabla No. 5: Conformación y fortalecimiento de colectivos de radio y cine-clubes en las instituciones educativas.	En el trabajo de campo del departamento del Atlántico se buscó crear una red territorial aprovechando la cercanía de la ciudad de Barranquilla con los municipios de Soledad y Malambo. Se realizaron los talleres de radio en el Colegio Simón Bolívar de Barranquilla, sobre cine en Malambo y sobre cine y radio en Soledad. Algunas de las personas del colectivo de radio de Barranquilla asistieron a los talleres sobre cine en Malambo y algunas personas de Malambo asistieron a los talleres de Soledad, donde se trataron ambos temas.
2. Formar sobre las posibilidades del lenguaje audiovisual del cine para una alfabetización mediática crítica y reflexiva, para la constitución de cine-clubes y como vía ulterior de experimentación con productos audiovisuales sencillos.	Constitución o fortalecimiento de cine-clubes en cada una de las cinco instituciones educativas, sensibles a la diferencia.	Conformación de 4 cine-clubes en los colegios de Malambo, Soledad, Popayán y Villavicencio.	Conformación de colectivos de radio y cine-clubes en las 5 instituciones educativas. Elaboración de 28 programas de radio y 17 miniproducciones audiovisuales Cf. Tabla No. 7: Programas de radio y videos producidos en las instituciones educativas.	Cf. Tabla No. 5: Conformación y fortalecimiento de colectivos de radio y cine-clubes en las instituciones educativas.	En el trabajo de campo del departamento del Atlántico se buscó crear una red territorial aprovechando la cercanía de la ciudad de Barranquilla con los municipios de Soledad y Malambo. Se realizaron los talleres de radio en el Colegio Simón Bolívar de Barranquilla, sobre cine en Malambo y sobre cine y radio en Soledad. Algunas de las personas del colectivo de radio de Barranquilla

					asistieron a los talleres sobre cine en Malambo y algunas personas de Malambo asistieron a los talleres de Soledad, donde se trataron ambos temas.
3. Conformar una red virtual de intercambio de experiencias entre los equipos de comunicación audiovisual de colegios inclusivos de las personas con limitación visual de tres departamentos del país.	Construcción de una red virtual para el intercambio de experiencias audiovisuales alcanzadas por los grupos radiales y los cine-clubes, para promover los derechos de las personas con discapacidad visual.	Con miras a la conformación de esta red, entre los meses de octubre y noviembre se realizó un proceso de acompañamiento y socialización con los colectivos de radio y los cine-clubes a través de los siguientes recursos virtuales: Skype, Facebook, <i>hangout</i> de Google, correos electrónicos y llamadas telefónicas.	Organización y realización de 9 encuentros virtuales.	Registro de estos encuentros en: Grupo de Facebook Oyendo Visiones . Memorias audiovisuales del encuentro virtual con la Escuela Audiovisual Infantil de Belén de los Andaquíes: Video en Facebook 1 ; Video en Facebook 2 .	Para efectos de asegurar la continuidad y sostenibilidad de esta red de colectivos audiovisuales ha sido necesario convocarlos de forma permanentes través de los encuentros virtuales y mediante la invitación a continuar trabajando alrededor de recuperar sus historias personales y sus experiencias sobre los problemas locales, con el objeto de que cobren autonomía y protagonismo y para que tanto el trabajo de producción radial como de organización de los cine-foros, se articule no sólo con las realidades escolares sino con los problemas locales y regionales.
4. Elaborar un documento que dé cuenta de los aprendizajes y recomendaciones resultantes del proyecto pedagógico para la promoción de los derechos de los estudiantes con discapacidad visual.	Integración de los desarrollos audiovisuales alcanzados por los cine-clubes y los grupos radiales en una red virtual de intercambio de experiencias entre los equipos de comunicación de los colegios inclusivos de las personas con limitación visual de varios departamentos del país.	Este 5 de diciembre se entregará al INCI un informe final donde se analizan los resultados y dificultades de las cinco fases en que se ejecutó el proyecto en los colegios inclusivos de tres departamentos. También se formularán orientaciones y recomendaciones respecto a la promoción de los	Cf. Numerales 2 al 7 de este documento.	Cf. Numerales 2 al 7 de este documento.	

		Derechos Humanos de las personas con discapacidad visual, en espacios y ámbitos educativos y para la elaboración de los nuevos términos de referencia para la continuación del proyecto en los dos semestres académicos del 2013.			
--	--	---	--	--	--

Cuadro No. 3. Otros resultados obtenidos

OTROS RESULTADOS (no comprometidos contractualmente)	COMPROMISO ADQUIRIDO	LOGROS	ANEXO SOPORTE
Formación de recurso humano(trabajo de grado o maestría o tesis de doctorado)	No aplica	No aplica	No aplica
Formación (en investigación)	No aplica	No aplica	No aplica
Cursos organizados por el grupo, relacionados con el proyecto	No aplica	Taller: <i>Inquietando otras maneras de ver la discapacidad</i> , en el marco del 2do Coloquio Colombiano de Investigaciones en Discapacidad (Universidad Central, Sede Norte, aula 506, 23-ago).	Cf. Anexo No. 4: Propuesta de taller al 2do Coloquio de Investigación en Discapacidad. Cf. Anexo No. 5: Aprobación de taller para el 2do Coloquio de Investigación en Discapacidad. Cf. Anexo No. 6: Correo electrónico de agradecimiento por la realización del taller de parte de los organizadores del 2do Coloquio.
Publicaciones divulgativas (especificar)	Site público <i>Oyendo Visiones</i> [6]	Recursos y herramientas para la producción audiovisual; otras experiencias de radio y cine nacionales e internacionales, bibliografía actualizada sobre audiovisuales, cine y radio; reseña de eventos académicos relacionados con el proyecto.	Disponible en Google Sites: Oyendo Visiones .Cf. Anexo No. 1.
	No aplica	<i>Manual de cine: La casa de las imágenes.</i> (Cf. Anexo No. 11) <i>Manual de radio: La casa de los sonidos.</i> (Cf. Anexo No. 12) Ensayos analíticos sobre: <i>Arrietty y el mundo de los diminutos</i> , <i>Rojo como el cielo</i> y <i>Un mundo perfecto</i> .	En elaboración para entregar con el informe final el 5 de dic.
	No aplica	Reseña en <i>Nómadas</i> : "Proyecto pedagógico piloto"	<i>Nómadas</i> No. 36: Sociedad de la información y el

		de promoción de los derechos de los estudiantes con discapacidad visual".	conocimiento: debates críticos, abril de 2012, pp. 268-270.
Participación en eventos científicos	No aplica	No aplica	No aplica
	No aplica	Participación de Uriel Espitia y Eduardo Lemus en el evento: Cine y discapacidad: cómo ir a cine con una persona ciega, realizado en el marco del <i>XXIX Festival de cine de Bogotá</i> (INCI, 25-oct.)	Cf. Anexo No. 7: Videos del panel sobre <i>Cine y discapacidad</i> en el Canal de YouTube de Oyendo Visiones: Parte 1 y Parte 2 .
	No aplica	Edición y publicación del programa especial de radio "Oyendo Visiones" para participar en el 8o Encuentro de Comunicación Metidos en el Cuento (Gimnasio del Norte - Asociación Internacional de Radios Educativas AIRE, 26-oct, 2:00 p.m.).	Cf. Anexo No. 8: Programa especial de radio Oyendo Visiones .
Otros (especificar)	No aplica	Edición con la UMA de un primer programa de TV de 24' sobre la historia de vida de Óscar Nicolás Piracún, (estudiante con discapacidad visual del colegio inclusivo José Félix Restrepo) para el proyecto audiovisual <i>Corte Colombiano</i> promovido por la Comisión Nacional de Televisión, el Canal Universitario Nacional Zoom y la Universidad del Norte para difundir los resultados del trabajo de investigación realizado con el proyecto: "Procesos evaluativos de estudiantes ciegos en el sistema público educativo", 2010 (julio de 2012) Edición con la UMA de un segundo programa de TV de 24' sobre la historia de vida de Anderson Henao Orozco, (funcionario del INCI y persona con discapacidad visual) para el proyecto audiovisual <i>Corte Colombiano</i> para difundir los resultados del trabajo de investigación realizado con el proyecto: "Procesos evaluativos de estudiantes ciegos en el sistema público educativo", 2010 (septiembre de 2012)	El Canal Zoom consideró que ambos programas editados no respetaban el formato establecido por la convocatoria, por lo que en este momento tiene una negociación jurídica que zanje el posible incumplimiento contractual en que pudo haber incurrido la UMA. Mientras tanto no se podrán difundir estos dos productos audiovisuales.
	No aplica	Formulación del: <i>Proyecto Pedagógico-Investigativo de Promoción de los Derechos Humanos en el IED José Félix Restrepo</i> para la convocatoria de proyectos de inversión 2013 de la SED (19-oct).	Cf. Anexo No. 9: Proyecto Pedagógico-Investigativo de Promoción de los Derechos Humanos en el IED José Félix Restrepo.

	No aplica	Asistencia a la Mesa Regional realizada en la ciudad de Bogotá del 2do Coloquio de Investigación en Discapacidad (25 jul).	Cf. Anexo No. 10: Constancia de asistencia a la Mesa Regional realizada en la ciudad de Bogotá del 2do Coloquio de Investigación en Discapacidad.
	No aplica	Asistencia al <i>Foro Educativo Nacional: Formar para la Ciudadanía es Educar para la Paz</i> , (Auditorio Convenciones G 12, 29-31 de oct).	Asistencia no certificada de Andrea López y Laura Melissa Benítez.
	No aplica	Asistencia y participación en el <i>Plástica de la voz: laboratorio de experimentación y creación colectiva</i> (Miscelánea Cultural La Redada, 19-29 de nov).	Asistencia no certificada de Andrea López y Luisa Fernanda Sánchez.
	No aplica	Asistencia al evento: <i>Primera infancia con discapacidad visual</i> (Hotel del Parque, 5-6 de dic).	Asistieron parcialmente Andrea López, Luisa Fernanda Sánchez y Uriel Espitia.

Cuadro No. 4. Actividades y resultados por las partes del convenio

RESPONSABLES	ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN EL PROYECTO	AUTORÍA O COAUTORÍA DE LOS PRODUCTOS
EQUIPO INCI	- Asistencia a las reuniones de coordinación operativa del proyecto. - Participación en el rediseño del plan operativo del proyecto. - Revisión de una primera versión de los manuales de radio y cine. - Contactos y reuniones de concertación del proyecto con las Secretarías de Educación regionales y con los directivos y docentes de las instituciones educativas. - Revisión de las estadísticas de personas con discapacidad visual (ciegas y con baja visión) reportadas por el Sistema Integrado de Matrícula, SIMAT del Ministerio de Educación, para las 5 instituciones educativas. - Acompañamiento a la ejecución de algunos talleres de formación por parte de Anderson Henao en Popayán y Ana Milena Murillo en Barranquilla. - Envío de comunicados a las instituciones educativas. - Participación en el taller sobre la película <i>El pequeño Nicolás</i>. - Participación en el taller sobre las metodologías de radio y cine del proyecto. - Revisión de la accesibilidad de los programas y nuevas tecnologías	- Plan operativo del proyecto. - Actas e informes de comisión de los funcionarios del INCI a los tres departamentos. - Estadísticas de las Personas con Discapacidad Visual reportadas en el SIMAT. - Coautoría del INCI en la realización del segundo programa de televisión para Canal Zoom.

	para la fase de acompañamiento y socialización de resultados. ▪ Sugerencia de lecturas sobre los DDHH y las personas con discapacidad. ▪ Discusión sobre la forma como se incorporó la perspectiva de los Derechos Humanos en la propuesta. ▪ Asistencia a algunos eventos del proceso desocialización y acompañamiento virtual con los colectivos audiovisuales. ▪ Apoyo del INCI para la realización del segundo programa de televisión editado por la UMA para Canal Zoom. ▪ Organización del evento: <i>Cine y discapacidad: cómo ir a cine con una persona ciega</i>, 25 oct. ▪ Organización del evento: <i>Primera infancia con discapacidad visual</i>, 5 y 6 de dic.	
EQUIPO IESCO	▪ Asistencia a las reuniones de coordinación operativa del proyecto. ▪ Rediseño del plan operativo del proyecto. ▪ Apoyo a las labores de concertación del proyecto en las regiones y en las instituciones educativas. ▪ Ejecución del proyecto mediante la realización de talleres de radio y cine-foro con producción audiovisual en 5 colegios inclusivos de tres departamentos. ▪ Diseño y realización en el taller sobre la película <i>El pequeño Nicolás</i>. ▪ Diseño y realización en el taller sobre las metodologías de radio y cine del proyecto. ▪ Realización del taller sobre la película <i>El fabricante de estrellas</i>. ▪ Organización, sistematización y evaluación de resultados del proyecto. ▪ Acompañamiento y socialización virtual con los colectivos audiovisuales para: complementar la formación audiovisual realizada <i>in situ</i>, encontrar vías de sostenibilidad desde la autonomía de los colectivos, retroalimentación de los principales resultados del proyecto. ▪ Contratación y pago de los miembros del equipo, adquisición de bibliografía especializada para el proyecto, disposición de los materiales y equipos necesarios para el trabajo de campo y en general para la realización de las actividades del Convenio INCI-Universidad Central.	▪ Redacción del primer informe de avance con la perspectiva teórico-metodológica del proyecto y con el plan operativo del proyecto (21-jun). ▪ Edición con la UMA de un primer programa de TV sobre la historia de vida de Óscar Nicolás Piracún, (estudiante con discapacidad visual del colegio inclusivo José Félix Restrepo) para el proyecto audiovisual <i>Corte Colombiano</i> promovido por la Comisión Nacional de Televisión, el Canal Universitario Nacional Zoom y la Universidad del Norte para difundir los resultados del trabajo de investigación realizado con el proyecto: “Procesos evaluativos de estudiantes ciegos en el sistema público educativo”, 2010 (julio de 2012) ▪ Escritura de una primera versión de los manuales de radio y cine. ▪ Redacción de cinco informes de la ejecución del proyecto en los colegios para las Secretarías de Educación regionales. ▪ Edición y publicación de audios y videos producidos por los colectivos audiovisuales de los colegios. ▪ Asistencia a la Mesa Regional realizada en la ciudad de Bogotá del <i>2do Coloquio de Investigación en Discapacidad</i> (25 jul.). ▪ Segundo informe de avance documentando el trabajo de campo realizado (24 de sep.). ▪ Edición con la UMA de un segundo programa de TV sobre la historia de vida de Anderson Henao Orozco, (Funcionario del INCI y persona con discapacidad visual) para el

	■ Redacción del Manual de Cine: La casa de las imágenes ■ Redacción del Manual de radio: La casa de los sonidos. ■ Redacción de ensayos analíticos sobre: <i>Arrietty y el mundo de los diminutos</i>, <i>Rojo como el cielo</i> y <i>Un mundo perfecto</i>.	proyecto audiovisual <i>Corte Colombiano</i> para difundir los resultados del trabajo de investigación realizado con el proyecto: "Procesos evaluativos de estudiantes ciegos en el sistema público educativo", 2010 (septiembre de 2012) ■ Creación del site Oyendo Visiones, 15 oct. ■ Formulación del: <i>Proyecto Pedagógico-Investigativo de Promoción de los Derechos Humanos en el IED José Félix Restrepo</i> para la convocatoria de proyectos de inversión 2013 de la SED (19-oct). Cf. Anexo No. 9 ■ Participación en el evento: Cine y discapacidad: cómo ir a cine con una persona ciega, realizado en el marco del XXIX Festival de cine de Bogotá (INCI, 25-oct.) ■ Edición y publicación del Programa especial de radio Oyendo Visiones para participar en el 8o Encuentro de Comunicación Metidos en el Cuento (Gimnasio del Norte-Asociación Internacional de Radios Educativas AIRE, 26-oct, 2:00 p.m.). ■ Asistencia al <i>Foro Educativo Nacional: Formar para la Ciudadanía es Educar para la Paz</i>, (Auditorio Convenciones G 12, 29-31 de oct). Realización de un encuentro virtual con Alirio González y con el joven Daleiber Cuellar Hoyos, apodado "El gordo", integrante de la Escuela Audiovisual Infantil de Belén de los Andaquíes (Memoria 1 y Memoria 2 en YouTube, 22 de nov). Realización de una encuesta evaluativa con los estudiantes y profesores partícipes del proyecto, 26 de nov. Participación en el <i>Plástica de la voz: laboratorio de experimentación y creación colectiva</i> (Miscelánea Cultural La Redada, 19-29 de nov). Participación en el evento: <i>Primera infancia con discapacidad visual. Una puerta a la inclusión</i> (Hotel del Parque, 5-6 de dic.).
--	--	--

Bibliografía

- AGUADED GÓMEZ, José Ignacio y SÁNCHEZ CARRERO, Jacqueline (2008). “Niños y adolescentes tras el visor de la cámara. Experiencias de alfabetización audiovisual”. En: *Estudios sobre el mensaje periodístico* No. 14. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 293-308, disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/ESMPo8o811o293A>.
- AGUIRRE, Javier (2010). “De una crítica deleuziana de los Derechos Humanos hacia una jurisprudencia deleuziana de Derechos Humanos”, en: *Estudios de derecho*, año 67, No. 150. Medellín: Universidad de Antioquia.
- APARICI, Roberto; GARCÍA MANTILLA, Agustín; CAMPUZANO, Antonio y FERRÉS, Johan (2010). *La educación mediática en la escuela 2.0*. Madrid: Informe al Instituto de Tecnología Educativa (ITE) del Ministerio de Educación de España, julio.
- ARIÈS, Philippe (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Ediciones Taurus.
- BARBA, José Bonifacio (1997). *Educación para los Derechos Humanos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BARTON, Len (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- BERGALA, Alain (2007). *La hipótesis del cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes S.A. de Ediciones.
- BOBBIO, Norberto (1991). *El tiempo de los derechos*. Madrid: Editorial Sistema.
- BOOTH, Wayne Clayson (1974). *La retórica de la ficción*. Barcelona: Bosch.
- BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc J.D. (1992). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México, D.F.: Editorial Grijalbo S.A.
- BUCKINGHAM, David (2005). *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- CASTORIADIS, Cornelius (1993). “La miseria de la ética”, en: *Lettre internationale*, No. 37. Incluido como capítulo XIII de *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1997, pp. 251-266.
- _____. (1994). “Crítica del desarrollo”, en: *Revista Zona Erógena*, No. 17.
- _____. (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- _____. (1998a). “El individuo privatizado”, en: *El Nacional*. México, abril 11, disponible en: http://www.magamweb.fr/spip/spip.php?page=article&id_article=474.
- _____. (1998b). *Hecho y por hacer. Encrucijadas del laberinto IV*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- _____. (1999). *Figuras de lo pensable*. Madrid: Cátedra.
- _____. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986-1987*. La creación humana I. México: Fondo de Cultura Económica.
- DE CERTEAU, Michel (1999). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana-Departamento de Historia.
- COBO, Alejandro (2008). *¿Es fácil hacer cine en la escuela con pocos recursos y muchos resultados?* Buenos Aires: Editorial Biblos.
- CONDE, Silvia L. (2006). “[La educación en derechos humanos. Huellas del camino andado](#)”, en: *La educación en Derechos Humanos*. México: Secretaría de Relaciones Exteriores: Programa de Cooperación sobre Derechos humanos México – Comisión Europea, pp. 147-177.
- CUUSIÁNOVICH, Alejandro (2006). *Ensayos sobre infancia: sujeto de derechos y protagonista*. Lima: Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe – IFEJANT.
- DA SILVA, Thomas Tadeu (1997). “El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?”, en: VEIGA NETO, Alfredo J. *Crítica pos-estructuralista en educación*. Barcelona: Laertes. S.A. Ediciones.
- DELEUZE, Gilles (1996). *Abecedario. Entrevista con Claire Parnet*. Programa de la televisión francesa dirigido por Pierre André-Boutang. [G de Izquierda \(Gauche\) disponible en: A Parte Rei](#).
- DONOSO VÁSQUEZ, Trinidad. (1988). “Los valores en la formación del profesorado”, en: VILLA, Aurelio (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, pp. 98-105.
- FABBRI, Paolo (2012). “Profesores deben dedicarle tiempo a los videojuegos”, en: UN Periódico. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Unimedios, entrevista de Carlos Fernando Álvarez C., junio 9.
- FERRÉS i PRATS, Joan (1989). “La educación audiovisual, asignatura pendiente de la reforma”, en: *Cuadernos de pedagogía*, No. 175: 84-87.
- FONSECA DÍAZ, Andrés David (2009). “Educación expandida y cultura digital: una exploración de proyectos tecnosociales en Colombia”, en: [Academia.edu](#).

- FOUCAULT, Michel (1984). “¿Cómo se ejerce el poder?”, en: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul y FOUCAULT, Michel. *Un Parcours Philosophique*. Paris: Editions Gallimard. Traducción disponible en: [Universidad de Zaragoza, Prácticas de Sociología Jurídica, Profesor Manuel Calvo García](#).
- _____. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- _____. (2000). *Un diálogo sobre el poder*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- FREIRE, Juan (2012). “Educación expandida y nuevas instituciones: ¿es posible la transformación?”, en: ZEMOS98. *Educación expandida*. España: Creative Commons Reconocimiento, disponible en: http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf.
- FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- _____. (2000). *Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- FRESQUET, Adriana (2006). “Cine y experiencia: un posible encuentro con nuestra infancia”, en: PORCAR, María Luisa y FRESQUET, Adriana (edits.). *Tiempo de creatividad*. Buenos Aires: Facultad de Educación Elemental y Especial. Vol. I, serie Construir-deconstruir-reconstruir.
- FRIGERIO, Graciela (2003). *Los significados del verbo educar*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, CREFAL, Cátedra Jaime Torres Bodet, No. 7.
- GALLARDO, Helio (2006). *Derechos humanos como movimiento social*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- _____. (2012). *Pensar América Latina*. Website disponible en: <http://heliogallardo-americalatina.info/>
- GALLO, Héctor (1999). *Usos y abusos del maltrato: una perspectiva psicoanalítica*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. Departamento de Psicoanálisis de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- GARCÍA SUÁREZ, Carlos Iván (2003). *Edugénero: aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar*. Bogotá: Universidad Central - Departamento de Investigaciones, abril. 9 Cartillas.
- GIRALDO, Fabio y MALAVER, José (introd. y comp.), (1997). “Cornelius Castoriadis. El laberinto del pensamiento y la creación”, en: *Cornelius Castoriadis. Ontología de la creación*. Bogotá: Ensayo & Error, pp. 11-56.
- GIROUX, Henry A. (1992). “Educación y ciudadanía para una democracia crítica: más allá de la ética de lo trivial”, en: *Aula de Innovación Educativa*, No. 1, disponible en: <http://aula.grao.com/revistas/aula/001-la-programacion-didactica--planificacion-y-gestion-analisis-de-necesidades/educacion-y-ciudadania-para-una-democracia-critica>.
- GONZÁLEZ, Alirio (2007). “Contar lo que hacemos para descubrir hacia dónde vamos. Una mirada a la Escuela Audiovisual Infantil de Belén de los Andaquíes, Caquetá”, en: RINCÓN, Omar, *et al.*, *Ya no es posible el silencio*. Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina - Friedrich Ebert Stiftung.
- GONZÁLEZ MARTEL, Javier (1996). *El cine en el universo de la ética: el cine-fórum*. Barcelona: Grupo Anaya S.A.
- GONZÁLEZ REQUENA, Jesús (2000). “Texto artístico, espacio simbólico (con *El espíritu de la colmena* como fondo)”, en: *Trama y fondo: revista de cultura*, No. 9, Madrid: Asociación cultural Trama y Fondo.
- GUATTARI, Félix (1975), “Semiologías significantes y semiologías asignificantes”, en: VERDIGLIONE, Armando, DELEUZE, Gilles, *et al.* *Psicoanálisis y semiótica*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- _____. (2004). *Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- _____. y ROLNIK, Suely (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- GUBER, Rosana (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- HART, A. Roger (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Santa Fe de Bogotá: UNICEF – TACRO.
- HUERGO, Jorge Alberto (1998). “Las alfabetizaciones posmodernas, las pugnas culturales y los nuevos significados de la ciudadanía”, en: *Nómadas*, No. 9. Bogotá: Universidad Central-DIUC, Educación y ciudadanía: perspectivas e interrogantes, octubre, pp. 49-60.
- _____. (2005). *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Editorial de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- INSTITUTO NACIONAL PARA CIEGOS – INCI (2011). Plan estratégico 2011 – 2014. Inclusión educativa y sociocultural de la población con discapacidad visual, abril, disponible en: www.inci.gov.co/.../PLAN ESTRATEGICO INCI 2011 2014.doc.

- INSTITUTO DE ESTUDIOS SOCIALES CONTEMPORÁNEOS, IESCO (2009). *Tesaurus Nómada/Comunicación y mediaciones*.
- JARA H., Óscar (2010). "Educación popular y cambio social en América Latina", en: Oxford: [Oxford University Press&Community Development Journal](#).
- JURADO VALENCIA, Fabio (2000). "El lenguaje y la literatura en la educación básica y media: competencias y desempeños. En búsqueda del asombro de los niños y jóvenes de hoy", en: BOGOYA, Daniel, *et al. Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2000, pp. 87-105.
- LAZZARATO, Maurizio (2007). *La filosofía de la diferencia y el pensamiento menor*. Bogotá: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos-Fundación Comunidad.
- LEÓN, Magdalena (comp.), (1997). *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores - Fondo de Documentación y Género; Género, Mujer y Desarrollo.
- ILLICH, Iván, *et al.* (1977). *Un mundo sin escuelas*. México, D.F.: Editorial Nueva Imagen, S.A.
- JARAMILLO GARCÍA, Enrique M. (2005). "Protagonismo de niños, niñas y adolescentes, una experiencia latinoamericana: el caso Perú". Ponencia en el Seminario "Significado y pertinencia del protagonismo de niños, niñas y adolescentes". Managua-Nicaragua: Universidad Centroamericana, UCA, 29 de julio.
- LIEBEL, Manfred (1996). "El protagonismo infantil organizado de las niñas y niños trabajadores", en: Sobre protagonismo infantil: materiales de estudio. Movimiento de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Nicaragua. Managua: Cuadernos NATRAS, No. 4.
- _____. (2007). "Paternalismo, participación y protagonismo infantil", en: CORONA CARAVEO, Yolanda y LINARES PONTÓN, María Eugenia (coords.), *Participación infantil y juvenil en América Latina*. México: Universidad Autónoma Metropolitana – Chilwatch International Research Network – Universidad de Valencia.
- _____. (2007). *Entre protección y emancipación. Derechos de la infancia y políticas sociales*. Madrid: Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Ecología Humana y Población.
- OBSERVATORIO SOBRE INFANCIA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA (2009). *Análisis exploratorio sobre nuevas identidades infantiles y su relación con los medios audiovisuales de comunicación*. Bogotá: Observatorio sobre Infancia Universidad Nacional de Colombia - Ministerio de Cultura, Dirección de Cinematografía.
- MAGENDZO KOLESTREIN, Abraham; RODAS, T.; DUEÑAS, C. (1993). *Educación formal y Derechos Humanos en América Latina: una visión de conjunto*. Bogotá: Consejería Presidencial para los Derechos Humanos. Biblioteca Básica Derechos Humanos.
- _____. (2002). "Pedagogía crítica y educación en derechos humanos", julio.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús (1996). "Heredando el futuro. Pensando la educación desde la comunicación", en: *Nómadas*, No. 5. Bogotá: Universidad Central-DIUC, pp. 5-17.
- _____. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- MENÉNDEZ, Eduardo L. (1984). "El modelo médico hegemónico: transacciones y alternativas hacia una fundamentación teórica del modelo de auto-atención en salud", en: *Arxiu d' Etnografia de Catalunya*, No. 3, pp. 83-119.
- MONTES, Graciela (2002). *El corral de la infancia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- MUJICA, Rosa María (2002). "La metodología de la educación en derechos humanos", en: San José, Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- MUÑOZ GUTIÉRREZ, Carlos (2011). "El derecho al deseo", en: *A Parte Rei*. España: Revista de Filosofía, No. 75.
- NIETZSCHE, Friedrich (2001). *Todos los aforismos*. Buenos Aires: Leviatán.
- OLIVER, Mike (1998). "¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?", en: BARTON, Len. *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2000). *Clasificación internacional de enfermedades: CIE-10*. Bogotá: Susalud, Suratep, Suramericana, Dinámica IPS.
- _____. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, CIF* (Versión abreviada). OMS-OPS, disponible en: <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/oms-clasificacion-02.pdf>.
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (1995). [Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer](#). Beijing, 4 a 15 de septiembre.

-
- _____. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Colombia: ONU, Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos.
- _____. (2007). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Bogotá: ONU, 2011.
- PÉREZ S., Juan Fernando. “Elementos para una teoría de la lectura”, en: *Revista Colombiana de Psicología* No. 7. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Psicología, 1998, pp. 239-244.
- PUIG ROVIRA, Josep María y MARTÍN GARCÍA, Xus (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza Editorial.
- RIBOTTA, Silvina (2006). “Educación en y para los derechos humanos: la educación en convivencia mundial. El desafío del siglo XXI”, en: *Educación en derechos humanos: la asignatura pendiente*. Madrid: Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas. Universidad Carlos III de Madrid, pp. 153-193.
- ROSAS BARRIENTOS, Ernesto (2002). *Los derechos humanos de las personas con discapacidad visual*. México: Comisión Nacional de Derechos Humanos.
- RYAN, Kevin (1985). “Moral and values education”, en: *The International Encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon Press, vol. 6, pp. 3406-3412.
- _____. (1986). “[The new moral education](#)”, en: *Phi-Delta-Kappan*, vol. 68, No. 4, pp. 228-233, noviembre.
- SAIDÓN, Osvaldo (2009). “El esquizoanálisis y sus preguntas”, en: DEL CUETO, Ana María (comp.). *Diagramas de psicodrama y grupos*. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- SCHMELKES, Sylvia (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: Secretaría de Educación Pública, SEP.
- SEGURA, Dino, et al. (1999). *La construcción de la confianza: una experiencia en proyectos de aula*. Bogotá: Escuela Pedagógica Experimental – Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- SHAKESPEARE, Tom & WATSON, Nicholas (2002). “The Social Model of Disability: An Outdated Ideology?”, in: *Journal Research in Social Science and Disability*, Vol. 2, pp. 9-28, disponible en: <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/Shakespeare/social%20model%20of%20disability.pdf>.
- SLOTERDIJK, Peter (2012). *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-textos.
- SMITH, Eleanor (1989). “The New Moral Classroom”, in: *Psychology Today*, mayo.
- THOMPSON, Edward Palmer (1989). “Prefacio”, en: *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, Barcelona, Crítica, Tomo I.
- _____. y LLUCH, Gemma (2011). *Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Bogotá: CERLALC-UNESCO.
- TIRAMONTI, Guillermina (2005). “[La escuela en la encrucijada del cambio epocal](#)”, en: *Educación y Sociedad*, Campinas, vol. 26, No. 92, p. 889-910.
- UNESCO (1974). “Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales”. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, aprobada por la Conferencia General en su decimoctava reunión, 19 de noviembre, disponible en: http://www.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_B1D45C96940DDC847005BEAB25CF1A62866Bo100/filename/PEACE_S.PDF
- VALLES, Miguel S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- ZULETA, Estanislao (1985). “Sobre la guerra”, en: *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos*. Bogotá: Editorial Procultura S.A.
- _____. (1995). “La educación un campo de combate. Entrevista con Hernán Suárez”, en: SUÁREZ, Hernán y VALENCIA, Alberto (comp.). *Educación y democracia: un campo de combate*. Medellín: Fundación Estanislao Zuleta.