

COMUNICACIÓN PARA LA CONVIVENCIA

**LETRAS PARA  
LA ESPERANZA**

---



COMUNICACIÓN PARA LA CONVIVENCIA

# LETRAS PARA LA ESPERANZA

---

**Autor**

Luis Armando Muñoz Joven



Muñoz Joven, Luis Armando

Comunicación para la convivencia. Letras para la esperanza /  
Luis Armando Muñoz Joven. -- Cali : Universidad Santiago de Cali, 2018.

64 páginas ; 23 cm.

Incluye índice temático

1. Educación para la paz 2. Educación para la cooperación  
3. Educación de presos 4. Comunicación en educación I. Tit.

370.115 cd 21 ed.

A1602957

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango



**Comunicación para la convivencia. Letras para la esperanza**

© Universidad Santiago de Cali

© Autor: Luis Armando Muñoz Joven

1a. Edición 200 ejemplares

ISBN: 978-958-5522-09-1

ISBN DIGITAL: 978-958-5522-10-7

**Fondo Editorial / University Press Team**

Carlos Andrés Pérez Galindo

*Rector*

Rosa del Pilar Cogua Romero

*Directora General de Investigaciones*

Edward Javier Ordóñez

*Editor en Jefe*

**Comité Editorial**

Rosa del Pilar Cogua Romero

Edward Javier Ordóñez

Mónica Chávez Vivas

Luisa María Nieto Ramírez

Sergio Molina Hincapié

Saúl Rick Fernández Hurtado

Sergio Antonio Mora Moreno

Francisco David Moya Cháves

**Proceso de arbitraje doble ciego:**

“Double blind” peer-review.

**Recepción/Submission:**

Mayo (May) de 2018.

**Evaluación de contenidos/Peer-review outcome:**

Mayo (May) de 2018.

**Correcciones de autor/Improved version submission:**

Junio (june) de 2018.

**Aprobación/Acceptance:**

Junio (june) de 2018.

**Diagramación e impresión**

Artes Gráficas del Valle S.A.S.

Tel. 333 2742

**Distribución y Comercialización**

Universidad Santiago de Cali

Publicaciones

Calle 5 No. 62 - 00

Tel: 518 3000, Ext. 323, 324 y 414



creative commons

La editorial de la Universidad Santiago de Cali se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

# CONTENIDO

<b>Prólogo</b>	<b>9</b>
<b>Introducción</b>	<b>11</b>
1. Presentación del proyecto Letras para la Esperanza	13
2. La comunicación y educación en Letras para la Esperanza	21
3. Las experiencias que surgieron del proyecto Letras para la Esperanza	33
4. Recursos comunicativos para la educación	47
Conclusiones: la educación y la cultura	53
Referencias bibliográficas	57
Acerca del autor	61



# DEDICATORIA

*A Liliana Marroquín, por su gestión inconmensurable.*

*A los estudiantes de Comunicación y Publicidad que participaron en Letras para la Esperanza,  
y a las comunidades del Reclusorio de Mujeres de Jamundí y de Ansias de Vivir.*



# PRÓLOGO

## La experiencia de los estudiantes

---

Cuando los docentes Liliana Marroquín y Armando Muñoz, en representación del programa de Comunicación Social de la Universidad Santiago de Cali (USC), nos convocaron al proyecto Letras para la Esperanza en la cárcel de Jamundí, para nosotros fue un reto enlazado de miedos y ganas de iniciar una experiencia nueva en nuestras vidas.

El proceso de aprendizaje en la práctica inició en una visita en la que nos recibieron con piropos, silbidos y risas, y tres meses después finalizó con discursos, abrazos, lágrimas, agradecimientos y felicitaciones por parte de todos los que participamos.

Recuerdos muy gratos como en los salones del área educativa, espacio en el que se brinda la formación en diversas actividades a todas las reclusas de la penitenciaría, especialmente a las que desean bajar el tiempo de su condena e interesadas en prepararse y estudiar.

Allí, el contexto social al que nos enfrentamos fue algo distinto a lo que escuchábamos en la calle. Afuera hay un rechazo tremendo a la vida carcelaria, con

mitos sobre la violenta forma de ser de las personas reclusas.

Contrario a ese rechazo, recordamos sonrisas en sus rostros, la alegría de las internas que iban a aprender algo nuevo, admiración hacia lo que planeábamos y realizábamos con ellas; letras legibles, párrafos de cinco líneas, mucha imaginación, descripción, oraciones narrativas...

Vimos mujeres entusiasmadas en aprender a escribir cuentos, que les gustaba que les corrigieran. Les dejábamos trabajos para practicar en la semana y entregaban textos sorprendentes, con una disposición muy interesante para aprender algo nuevo o complementar lo que sabían.

Una guardiana del INPEC nos dijo: “Ellas deben tener un buen comportamiento y respeto, para mostrar una buena imagen dentro y fuera de la penitenciaría”. Y era cierto, desde la primera vez nos recibieron con aprecio y nos daban bendiciones a la salida.

Esta experiencia es importante para nuestra formación académica. Resaltamos el trabajo en equipo, la planeación y organización que se necesitaba para participar dentro y fuera del aula de clase. Toda la disposición para que se llevara a cabo de nosotros como estudiantes, de las internas, de nuestros profesores y de quienes ayudaron a que fuera posible el proyecto (Doña Pilar, la señora del transporte, y las personas del restaurante La Paola)

La mayoría de estas cosas se planearon los viernes; días asignados para opinar, compartir ideas, crear estrategias y corregir errores. Cuestiones que fueron esenciales para la comunicación y comprensión del equipo, hacia nuestros compañeros de práctica.

Dentro de toda esta experiencia pudimos conocer, compartir y analizar el contexto de las internas, quienes a medida del tiempo nos dieron confianza y con mucho respeto.

Para todos los estudiantes que hicimos parte de esta bonita experiencia fue un reto poder enseñar a escribir. Los resultados de este trabajo se pueden apreciar en los siguientes apartes, que dan cuenta de que proyectos como Letras para la Esperanza permiten que sea necesario en Colombia hacer una comunicación para el cambio.

Lo que decimos justifica lo que se presenta en este libro, un análisis comprensivo del proyecto, de las vivencias encontradas en las comunidades que a veces han sido mal juzgadas.

***Juan Guillermo Martínez***

*Tallerista en Letras para la Esperanza  
Comunidad Reclusorio de Mujeres de Jamundí  
Programa de Comunicación Social*

---

# INTRODUCCIÓN

**E**l presente documento es parte del proyecto Comunicación para la Convivencia: Letras para la Esperanza. Su función principal es el análisis que da cuenta de las reflexiones que han surgido tras su implementación en dos comunidades: Reclusorio de Mujeres de Jamundí y Ansias de Vivir. Esto, sin duda, es en términos analíticos un breve estudio de la pedagogía que se circunscribe en la interface de los campos Comunicación y Educación, que en América Latina ha tenido gran fuerza.

Este análisis de las dos experiencias no presenta en detalle lo que ha sucedido en las comunidades, ni los productos que de ellas surgieron, puesto que el interés primordial es dar cuenta de los aprendizajes y reflexiones que se han dado a través del compendio de los informes del proyecto en el que están estudiantes y docentes del programa de Comunicación Social de la Universidad Santiago de Cali, los relatos de las personas que participaron de las dos comunidades, y comentarios de las instituciones aportantes, Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC), Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).

Hay que tener en cuenta que esta labor aporta a la línea de investigación de Comunicación y Educación

de la Facultad de Comunicación y Publicidad, que ha logrado durante varios años poner proyectos similares en calidad de intervención social o de extensión universitaria. De ellos puede nombrarse el de Formación en Recepción Crítica Mirando como Miramos (Sandoval, Varela y Arce, 2010), y el de Resocialización de jóvenes infractores del Buen Pastor (Behar et al., 2017).

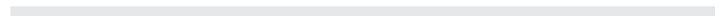
## **El presente documento está dividido en cuatro partes:**

**La primera**, logra contextualizar el proyecto original en la comunidad del Reclusorio de mujeres de Jamundí y luego en el de Ansias de Vivir. Allí, se nombra el propósito del análisis de la experiencia y algunas aproximaciones hipotéticas del trabajo compilado.

**La segunda**, muestra algunos conceptos con los cuales puede entenderse la relación entre Comunicación y Educación. Esto es muy importante para el trabajo analítico, tanto para lo concerniente al proyecto como para el análisis de la experiencia.

**La tercera**, identifica aspectos cruciales en la dinámica comunicativa, la relación enseñanza y aprendizaje, y las posibilidades de los campos comunicativo y educativo en la formación de los estudiantes y de las comunidades.

**La cuarta**, comprende las reflexiones de la práctica comunicativa y de la comunidad de convivencia en la interface de la Comunicación y Educación.



## 1. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO LETRAS PARA LA ESPERANZA

### 1.1 Acerca de la convocatoria del proyecto

---

La convocatoria del año 2010 del Ministerio de Educación Nacional, para el apoyo a proyectos que promovieran el desarrollo en los ámbitos educativos en diferentes temáticas y necesidades actuales en Colombia, llevó a que se involucraran diferentes profesionales de grupos de investigación en universidades de la nación para atender propósitos y objetivos sociales. En la convocatoria se hizo el llamado a todas las instituciones de educación superior para implementar lo que se denominó: *Programa de Servicio Social de la Educación Superior en Colombia* (MEN-ASCUN, 2010).

La Universidad Santiago de Cali, a través de su programa de Comunicación Social, participó con el proyecto Comunicación para la convivencia: Letras para

la esperanza, para contribuir al servicio comunitario, partiendo de las necesidades poblacionales en las que se pudieran desarrollar procesos de interacción e integración con los agentes sociales en el contexto en el que habitan.

El proyecto tuvo el apoyo de la Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN, y el propósito inicial fue desarrollar procesos de extensión, interacción e integración de la Universidad Santiago de Cali y los agentes sociales y comunitarios, promoviendo el mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad en general, y en particular de las comunidades vulnerables a nivel nacional, regional y local, en el marco de la autonomía de las Instituciones de Educación Superior (IES), fortaleciendo las competencias de los estudiantes de pregrado como agentes ciuda-

danos conscientes y críticos de la realidad actual del país (MEN-ASCUN, 2010).

Los docentes del programa de Comunicación Social, María Liliana Marroquín y Luis Armando Muñoz, vieron la posibilidad de diseñar una estrategia de comunicación que permitiera la expresión oral y escrita de las diferentes poblaciones de la ciudad. En este documento se describen las actividades de comunicación de las dos comunidades que participaron en el proyecto, dado que las experiencias merecen analizarse y publicarse por los logros y el aporte en el proceso que compete a la estrategia de comunicación y educación:

- a) La primera población que se eligió fue el Centro de *Reclusión de Mujeres de Jamundí*. El desarrollo del proyecto, para esta oportunidad, tuvo apoyo locativo, económico y humano de las entidades involucradas: la Universidad Santiago de Cali (USC), el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), y el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC), durante el segundo semestre 2010.

En el proyecto, se presentó la idea de mejorar la convivencia y la comunicación en un grupo de *internas* del Centro de Reclusión de Mujeres de Jamundí. En el *Formulario-Proyecto* enviado para la convocatoria MEN-ASCUN 2010, se planteó la necesidad de buscar acuerdos comunes para mejorar la comunicación y por ende la convivencia.

Hay que tener en cuenta que en el Reclusorio de Mujeres se encuentran situaciones de conflictos

que tensionan las relaciones al interior de la institución. Las mujeres que se encuentran por diversas circunstancias privadas de la libertad en el Centro de Reclusión, interrumpen su estilo de vida, encontrando la necesidad de expresarse y ser útiles aún desde el micro-espacio en el que habitan.

La implementación de una estrategia comunicativa se dirige hacia esa necesidad de comunicación, para potenciar el ejercicio de la escritura creativa, para recordar y construir historias de vida. Al pensar en este propósito, se buscó la descripción de las percepciones del mundo que tienen las mujeres y la búsqueda de la expresión por medio de relatos individuales.

La estrategia comunicativa parte del contexto y la realidad de vida de las mujeres de la cárcel. En este contexto, en el primer acercamiento a la comunidad carcelaria, se describe un lugar en el que las personas, sus formas de vida, están aisladas de familiares y su entorno ciudadano. Este distanciamiento, que es producto de su situación judicial, tiene otros aspectos que giran en lo conflictivo, en la convivencia y la violencia al interior del Centro; cuestiones que dan cuenta de la cotidianidad en el Sistema Nacional Penitenciario y Carcelario<sup>1</sup>.

1 Ley 65 de 1993, Artículo 15, El Sistema Nacional Penitenciario y Carcelario está integrado por el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario, como establecimiento público adscrito al “Ministerio de Justicia y del Derecho” con personería jurídica, patrimonio independiente y autonomía administrativa; por todos los centros de reclusión que funcionan en el país, por la Escuela Penitenciaria Nacional y por los demás organismos adscritos o vinculados al cumplimiento de sus fines.

No obstante, mediante el reconocimiento del contexto del Reclusorio de Mujeres de Jamundí realizado en el proyecto, se evidenció el avance que han tenido las instituciones carcelarias en cuanto a infraestructura a nivel nacional, permitiendo la disminución de hacinamiento y la implementación en mayor cantidad de proyectos productivos para la resocialización que se puede dar a partir del desarrollo de actividades de aprendizaje.

No obstante, en cuanto al hacinamiento, los proyectos de infraestructura que se adelantaron durante los últimos seis años en el país (Bogotá, Medellín y Cali) no muestran un buen ambiente para actividades de resocialización. La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y la Defensoría del Pueblo, adelantaron visitas de inspección a varios establecimientos carcelarios y penitenciarios del país. El informe final se interpreta en la “Situación de los Derechos Humanos de los reclusos en los establecimientos de reclusión de Colombia”; En él se describen serias recomendaciones al respecto. Hay que aclarar que en el caso de la Penitenciaría de Jamundí fue excepcional, tras las recomendaciones de reubicación de personas en todo el país.

Para el año 2010, era reciente la inauguración del Complejo Carcelario y Penitenciario de Jamundí, del que bajo Resolución No. 006414 del 25 de mayo de 2010 se suprime la Reclusión de Mujeres de Cali y se traslada para el establecimiento de Jamundí. Entonces no tendría problemas de hacinamiento como en el resto del país, puesto que

este complejo (uno de los más grandes en América Latina) era una de las soluciones de infraestructura para atender las recomendaciones del Comisionado de las Naciones Unidas.

- b) La segunda población que participó fue la comunidad del adulto mayor *Ansias de Vivir* en el primer semestre 2011. Sin embargo, para esta segunda, sólo se contó con el apoyo de los estudiantes y los dos profesores de la USC.

En esta población, en la comunidad del adulto mayor *Ansias de Vivir*, mediante reconocimiento de la población se entendió por adulto mayor a las personas de 65 años en adelante. En el contexto realizado en el proyecto, la edad es muy importante, puesto que concuerda con las recomendaciones de los médicos frente a los abuelos, quienes se encuentran en la culminación de un proceso natural con deficiencias funcionales como resultado de cambios biológicos, psicológicos y sociales, condicionados por un fondo genético (enfermedades heredadas), los estilos de vida desgastantes, quizá por la acumulación de excesos en la juventud y los aspectos ambientales en que vivieron. Los aspectos psicológicos son importantes en el lugar de acogimiento, la familia, los procesos de atención, no sólo por sus deficiencias funcionales, sino por la falta de comunicación, de expresión con sus hijos y con sus familiares.

La estrategia comunicativa, que se originó para el Centro de Reclusión, se trasladó al nuevo contexto de trabajo y la realidad de vida de las personas

de este grupo poblacional en Ansias de Vivir<sup>2</sup>. El reto, por las condiciones de salud en esta comunidad, fue buscar la expresión que permitiera historias de vida a través de la expresión oral y escrita.

En ambas comunidades, la estrategia del Proyecto Letras para la esperanza se articuló a través de los estudiantes de la Facultad de Comunicación y Publicidad; ellos incritos en dos cursos: Electiva de Escritura Creativa y Electiva de Estrategia de Comunicación para el Cambio Social. Hay que tener en cuenta que el proyecto sólo pudo desarrollarse a través de los estudiantes, según las indicaciones de ASCUN, para que fuesen ellos quienes tuvieran la mayor experiencia y desarrollaran sus competencias profesionales.

## 1.2 ¿Qué es Letras para la esperanza?

*Comunicación para la Convivencia: Letras para la esperanza* es el nombre con el cual se presentó el proyecto a la convocatoria MEN-ASCUN. La persona responsable desde la USC fue la directora del programa de Comunicación Social, María Liliana Marroquín Benítez. Ella coordinó la propuesta del proyecto, y acordó la implementación con las instituciones que aportaron: MEN, ASCUN, INPEC (Penitenciaría de Mujeres<sup>3</sup>). Además, esta coordinación involucró al docente Luis Armando Muñoz Joven para que dirigiera el proyecto, desde uno de los cursos.

Los docentes iniciaron el proyecto con aspectos claves para el desarrollo del proyecto: convivencia, comunicación, historias de vida, sensibilización, creatividad y escritura. Lo anterior, amarrado a la misión institucional de la USC, se asumió como parte de la responsabilidad social del alma mater.

Si las personas se encontraban con la *necesidad de expresarse*, la estrategia de comunicación apuntaría a proveer de herramientas para solventarla. Al interior del reclusorio se evidenció, como dice el documento del proyecto, que hay que dar respuesta a “la constante necesidad de buscar acuerdos comunes para mejorar la comunicación y por ende la convivencia. [...] Abordar el tema de comunicación para la convivencia en un contexto como este, es una propuesta que abre el camino en medio de grandes dificultades” (MEN-ASCUN, 2010, p. 2).

2 El 23 de marzo de 2011 se presentó el Proyecto Letras para la esperanza a la comunidad de adultos mayores que se reúnen en una caseta del Centro Recreacional Cañaverales (carrera 57 con 20) con el fin de realizar actividades de aprendizaje de la escritura narrativa.

3 El vínculo se logró, para ese periodo, a través de Claudia Patricia Giraldo Ossa, directora del Centro de Reclusión de Mujeres de Cali.

El proyecto fue considerado para consolidar un trabajo académico y de extensión universitaria, para una comunidad académica crítica y comprometida con la sociedad, capaz de responder a las problemáticas del país, desde procesos interdisciplinarios en el ámbito regional. Se pensó para que trascendiera, no sólo en pensamiento, sino en la práctica, en la extensión, por el desarrollo de procesos de interacción e integración de la universidad y los agentes sociales. De tal forma que se presentó como un proyecto de formación y capacitación, que constituyera el “taller” como medio de comunicación, como estrategia para el cambio social, para intervenir en situaciones de convivencia<sup>4</sup>.

**Esta labor se puede resumir en las siguientes cinco partes:**

**Parte 1:** con los docentes y los estudiantes se diseñaron guías para el taller de escritura creativa, el glosario de los conceptos para enseñar a enseñar a los estudiantes sobre la expresión narrativa.

**Parte 2:** se preparó el Taller de escritura creativa en el curso con los estudiantes para la construcción de los talleres lúdicos.

**Parte 3:** se realizó la descripción del contexto de las mujeres beneficiadas del Proyecto, con informes de los estudiantes.

**Parte 4:** se fue a las comunidades durante diez sesiones a desarrollar el Taller.

**Parte 5:** se socializó la experiencia de la ejecución del proyecto en los medios masivos de comunicación y medios virtuales.

---

4 El programa de Comunicación Social ya ha tenido experiencia en proyectos de: formación y capacitación para líderes comunitarios, miembros de medios comunitarios, niños, padres de familia y docentes de escuelas; de periódicos comunitarios escolares, que surgieron como talleres en prensa-escuela; de producción en canales comunitarios; de campañas surgidas de las capacitaciones a grupos y comunidades; de talleres de recepción crítica; de trabajos de grado con intervención en la región, usando medios de comunicación. Especialmente para este proyecto el antecedente de “Más allá de los muros. Expresiones de Mujer”.

### 1.3 Propósito del análisis de la experiencia

---

El presente documento analiza el desarrollo del Proyecto Letras para la esperanza. Es decir, analiza el trabajo en términos de la estrategia en ambas comunidades, para describir las experiencias de la práctica de comunicación con los participantes y la formación de los estudiantes en el marco del proyecto.

El horizonte de esta labor es la línea de Comunicación y Educación, dentro de la cual fue construida. El análisis del proyecto se orienta en la descripción e identificación de los aspectos relevantes en la práctica comunicativa, los procesos formativos o educativos que se dieron en la estrategia, los recursos de comunicación y la sensibilidad de los estudiantes frente a las comunidades del Reclusorio de Mujeres de Jamundí y la comunidad del adulto mayor Ansias de Vivir.

Este último aspecto es sobresaliente en los propósitos institucionales, porque la formación del recurso humano, de los profesores hacia los estudiantes y de los estudiantes hacia los participantes de las comunidades, es el aspecto relevante que logra la urdimbre de relaciones, intersubjetivas, pragmáticas, éticas y morales, dentro del proyecto. Hay que destacar que en especial se trabaja con población que está *coaccionada*, en el reclusorio; y *restringida de afecto, de diálogo*, en los adultos mayores. En la comunidad del Reclusorio de Jamundí se encuentran personas que están lejos de sus seres queridos, que no pueden expresar sus penas y viven el drama dentro de la cárcel; y en Ansias de Vivir las personas necesitan expresar sus sentimientos y recordar momentos que les ha marcado la vida. En ambas comunidades, la escritura es una

herramienta, que permite la expresión, y dinamiza la actividad humana de comunicación; aquí, lenguaje y acción son capacidades que deben ejercitarse, para la expresión y para la salud mental.

Para el análisis de experiencias hay que partir del enfoque en el que se ubica el proyecto. Este horizonte se destaca en el análisis de lo social, para ubicarse en el “paradigma de la *comprensión* y no de la *explicación*” (Kornblit, 2007, p. 9). Al hacer análisis de la experiencia en una cultura, se estudian las prácticas que se identifican en las comunidades, el uso del lenguaje de lo que expresan las personas y lo que los grupos sociales piensan, creen y sienten. Esto se logra a través de la *interpretación* en busca de *significaciones*, desde el lenguaje, “no como medio de comunicación sino como la expresión de lo social, como su ‘materia prima’” (Kornblit, 2007, p. 9). Es decir, la expresión de las personas (estudiantes, mujeres de la cárcel y adultas mayores), pero también sus productos discursivos (escritos y orales) como materia prima, que sirven para tomar partes de la realidad y construir un discurso de los sucesos sociales.

El abordaje metodológico, de análisis comprensivo, permite hablar de las prácticas de comunidades. La investigación en este caso toma la estrategia de alcanzar información para luego analizarla. Lo que dicen los participantes del proyecto, y acerca de la experiencia vivida. “Describir implica desentrañar las ‘estructuras conceptuales complejas’ en las que se basan las prácticas y las ideas y creencias de las personas en estudio, que configuran las significaciones habituales con las que transitan en sus vidas” (Kornblit, 2007, p. 10).

En el análisis cualitativo de investigación, la etnografía es considerada como un proceso de descubrimiento de historias y relatos personales, que se centra en las tradiciones, roles, valores y normas, que pueden explicar la conducta individual o grupal de una comunidad. “La etnografía siempre está orientada por el concepto de cultura y tiende de manera generalizada a desarrollar conceptos y a comprender las acciones humanas desde un punto de vista interno” (Sandoval, 2002, p. 61). Este método crea un nivel de cercanía con los participantes, los estudiantes, y con las expresiones escritas y orales de las mujeres de las comunidades<sup>5</sup>. Las entrevistas son dirigidas a las personas que se han agrupado como: talleristas, administrativos y comunidades vinculadas al proyecto (Velasco y Peña, 2013). El análisis de contenido se dirige a los diversos documentos escritos, audiovisuales, informes, y todas aquellas fuentes de información en las cuales se trata de elaborar un conocimiento. Aquí se tiene en cuenta el análisis pragmático de documentos que se refieren al discurso concebido como un proceso en el cual la dinámica es en sí misma reveladora. Tanto las entrevistas y los documentos se tienen en cuenta como fuente de información, con el criterio de selección del cual se entiende que en su contenido describen o narran la experiencia en el proyecto Letras para la esperanza.

Se entrevistó a Luis Armando Muñoz Joven, Coordinador del proyecto y docente del curso electivo Taller de Escritura Creativa; María Liliana Marroquín,

Promotora del proyecto y Directora del programa de Comunicación Social de la USC; Luz Marina Zúñiga Carvajal, Psicóloga responsable de la reinserción social de la reclusión de mujeres de Jamundí; Cecilia Rayo, Nidia Valencia, Miriam Marulanda, Noemí Bonilla, de la comunidad de Ansias de Vivir; Karen Ferrin, estudiante que lideró el grupo encargado de los medios de difusión; Juan Guillermo Martínez, Germán Rodríguez, Angely Juliana Franco, Claudio Vergara y Camilo Satizábal, estudiantes-educadores en las comunidades del Reclusorio de Mujeres y de Ansias de Vivir.

Los documentos que se tienen en cuenta para el análisis son: por un lado, notas para medios de comunicación que difundieron el proyecto en radio, televisión, prensa escrita, productos audiovisuales, por un lado, fueron desarrollados por los estudiantes, con sus respectivos informes escritos y, por otro lado, los documentos o relatos escritos por las mujeres de las comunidades.

<sup>5</sup> Este documento se basa en las entrevistas de Lyanne Velasco y Jiseth Peña, quienes realizaron el trabajo de grado *El Aporte de Comunicación y Educación en el Proyecto Comunicación para la Convivencia: Letras para la esperanza*, para optar al título de Comunicadoras sociales en el año 2013.



# CAPÍTULO 2

## 2. LA COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN EN LETRAS PARA LA ESPERANZA

### 2.1 La interface comunicación-educación

---

La relación comunicación-educación es una línea que se ha venido trabajando en las últimas décadas en América Latina. Los proyectos académicos y de intervención en las comunidades realizados en la región destacan la aplicación o configuración de nuevos métodos que implican la interface: comunicación en la educación. Algo usual son las propuestas de “tecnología educativa”, y, al respecto, Carlos Valderrama (2000) dice que la implementación y el buen uso de la televisión, el video, la radio, el computador, la internet, la publicidad, etc., son de gran interés a la hora de generar un proyecto que al final se convierte sólo en instrumento reproductor de imágenes y sonidos (p. 1). Sin embargo, se estaría así construyendo una visión limitada de la comunicación, que se reduce a un “problema de carácter for-

mal”, por la información acogida, el tipo de información y el uso de canales.

Afirma que no se piensa en el encuentro entre el proceso educativo-pedagógico y el comunicativo, el cual podría ser la fórmula para abordar y generar propuestas alternativas. La interface está enmarcada en las transformaciones o reordenamientos de la cultura que llevan a nuevos retos y adaptaciones de los cambios (Valderrama, 2000, p. 2). El primer reordenamiento (adaptación) está en la caracterización de la *sociedad de la comunicación y la información*. En la cotidianidad, por ejemplo, en los estudiantes universitarios (especialmente los de comunicación social e informática) se encuentra inmerso el uso y apropiación de las nuevas tecnologías de la información.

Una segunda transformación se refiere a las *prácticas políticas* que reducen los espacios para el debate y aparecen “nuevas formas de gestión política” (Valderrama, 2000, p. 3). El último reordenamiento se refiere a *los procesos de socialización y educación*: la institución escolar comparte la educación formal y la no formal. Según Marco Raúl Mejía, citado por Valderrama, en la educación “aparecen procesos modificatorios de costumbres, de pautas de comportamiento de patrones de aprendizaje, y nuevas lógicas de entendimiento”; la tradicional relación del maestro-alumno empieza a ser desplazada por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Valderrama, 2000, p. 3).

Sin embargo, hay espacios en los que estas transformaciones todavía no afectan. Hay personas que no alcanzan el reordenamiento de las nuevas formas de comunicación, que afectan los procesos educativos. Puede diferenciarse, en el proyecto Letras para la esperanza, los estudiantes de la USC son nativos digitales, pero las comunidades a las que ellos se dirigen no tienen acceso a los medios o no tienen, en gran parte, conocimiento de los mismos.

Es importante tener en cuenta estos dos aspectos, por un lado, que se asigna un valor transformador y preponderante a los medios para la educación, y por el otro que se deja relegada a toda comunidad que no entre en los reordenamientos propiciados por la comunicación y la tecnología. En contraste, el proyecto Letras para la esperanza apunta a comunidades que sólo necesitan la expresión oral y escrita, su voz y su saber; un lápiz y papeles donde escribir. No más que su propia capacidad humana: lenguaje y acción.

## 2.2 El enfoque del proyecto Letras para la esperanza

Valderrama es claro al identificar los campos de acción de la comunicación-educación en tres ámbitos: a) educación para la recepción, b) comunicación en la educación y c) educación y nuevas tecnologías. Para el enfoque del proyecto Letras para la esperanza, se descartan el primero y el último<sup>6</sup>.

La *Comunicación en la educación* se centra en las dinámicas comunicativas que surgen en la relación pedagógica, en la interacción de los actores en el proceso enseñanza-aprendizaje y en las instituciones escolares. Se relaciona la pedagogía con las teorías de la comunicación; por ejemplo, la propuesta de Ricardo Nassif, citado por Valderrama, que consistía en asemejar el modelo de emisor (profesor), mensaje (el saber), receptor (estudiante) en términos pedagógicos, pudo ser ajustada, porque ésta tenía una postura lineal y rígida. Con la influencia del conductismo y la teoría de la información se introduce el concepto de retroalimentación, con énfasis en los resultados, pero aun así no cambió su postura (Valderrama, 2000, p. 6), se mantiene una relación de unos sobre otros en el ámbito de aprendizaje.

Rodríguez y Sarramona, citados por Valderrama, argumentan que la pedagogía de la comunicación no es sólo una materia más dentro del currículo, como tampoco sería un curso de redacción, sería más bien

<sup>6</sup> El primero es la *Educación para la recepción* que se refiere a la implementación de diferentes perspectivas de enseñanza de recepción de medios audiovisuales. El tercer y último ámbito es el de la *Educación y nuevas tecnologías*. En esta se reflexiona sobre los cambios y desarrollos de las nuevas tecnologías en la educación y los procesos cognitivos (informática educativa).

una disciplina crítica que actuaría como fundamento [comunicativo] de la educación. Además, deben ser bien entendidos los conceptos de información y comunicación para incorporarlos en las leyes de aprendizaje y la forma de aprender (Valderrama, 2000, p. 6). Estos argumentos van más allá del simple “asemejar” el proceso comunicativo con el pedagógico.

Los estudios culturales y la semiótica afirman que la pedagogía y la comunicación están inmersas en la cultura. El emisor y el receptor están dentro de culturas particulares, compuestas por un universo simbólico y valorativo particular, que encuentran una compatibilidad en las culturas orales, escritas, audiovisuales, digitales y electrónicas. Como lo pueden entender los educadores cuando ven las dinámicas comunicativas en el interior de la escuela en relación con los universos culturales.

Teniendo en cuenta estos argumentos, Valderrama considera retos que tienen que ver con una resignificación de la escuela y del sentido de la educación. El primer desafío está en reducir la brecha comunicativa intergeneracional que se ha producido por los universos culturales, del sentido, las cosmovisiones, las formas de conocer, la sensibilidad, los proyectos de vida y de sociedad, que se evidencia en la complejidad actual de diálogo entre adultos y jóvenes, entre el profesor y el estudiante.

Un proyecto de comunicación y educación, formal o no formal, “no sólo deber tener en cuenta estas condiciones culturales de la comunicación entre las generaciones en el momento del diseño de sus propuestas pedagógicas y didácticas, sino que debe propiciar el encuentro de sus universos de sentido y la

producción y re-creación conjunta de saberes para la formulación de proyectos de vida y de sociedad” (Valderrama, 2000, p. 8). Es necesario reconocer a través de una investigación cultural y educativa los rasgos característicos de la población (sus formas de relación) con la que se pretende iniciar el proceso de comunicación a través del diálogo (Valderrama, 2000, p. 9).

### 2.3 Lo educativo y lo cultural: encuentro en lo no formal

Jorge Huergo (2005a) dice que lo educativo y la cultura están en el lugar donde convergen procesos de orden cultural y político. “Como fenómeno sociocultural la educación es concebida como el encuentro de lo individual y lo social” (Huergo, 2005a, p. 32). Hay que entender que la persona va adquiriendo conocimiento, saberes transmitidos en un proceso de socialización, saberes que contienen una cultura socializada, y que “la educación es un proceso que tiende a la conservación y/o reproducción sociocultural” (Huergo, 2005a, p. 33).

Lo *educativo* alude a la articulación entre modelos de identificación propuestos por un discurso específico (familiar, escolar, religioso, mediático) y los reconocimientos ante ellos; articulación que constituye al sujeto (Huergo, 2005a, p. 33). Lo educativo contempla una práctica social; por ejemplo, la escuela produce un determinado orden social, reproduciendo estructuras y discursos, procesos de socialización, de transmisión y uso de conocimientos, y procesos hegemónicos.

En el proyecto Letras para la esperanza, la relación que existe en lo *educativo* está más del lado de la cultura, de los individuos. No es una postura hegemónica de la *escolarización* (aunque estuviera patrocinada institucionalmente). Es decir, surge de ella (hegemónicamente), pero atiende de manera no formal a las comunidades propiciando formas de acercamiento; cuestión que está en contra del imaginario de separación con la cultura (rechazos, menosprecio, mitos).

Huergo dice que hay obsesiones que evidencian esta separación, pero -más allá de esto- hay un discurso pedagógico en el proyecto que fue incorporado como *cultura escolar*.

La problemática de lo educativo se da en las prácticas y espacios socioculturales que contribuyen a las políticas culturales: lo educativo es visto como un discurso para el proyecto de escolarización; así se entiende que hay un proyecto educativo. Pero olvidan que cada proyecto produce una interpretación del mundo, de la vida y de lo educativo, de acuerdo a intereses, expectativas y sentidos diferentes (Huergo, 2005a, p. 37).

La comunicación-educación<sup>7</sup> se entenderá en la generación de condiciones significativas dadas en prácticas sociales, discursos que se producen, que reconocen dominios de saber, regímenes de verdad, estratos, “a la vez que formando nuevos sujetos, nuevos objetos y nuevos saberes” (Huergo, 2005a, p. 49). La producción de significados logra validar reglas de un objeto de lucha enfrentado a tradiciones y permanece en la producción de proyectos, prácticas y procesos concretos. Huergo (2000) dice que el campo de la comunicación-educación se ha nombrado como complejo, problemático, polisémico, donde suelen confundirse las prácticas sociales, “profesionales, las nociones y conceptos que alimentan perspectivas” (Huergo, 2000, p. 3). Pero en lo que respecta a

<sup>7</sup> Frente a esta pareja se ha pensado la polisemia: educación y comunicación, pedagogía de la comunicación, educación para la comunicación, educación para los medios, comunicación educativa, recepción/lectura crítica de medios, tecnología educativa. En un sentido más amplio, *educación para la comunicación (orientada a la escolarización)*; *comunicación para la educación* (orientada a lo tecno-utópico).

los proyectos sociales que intervienen en las vidas de grupos de personas, la comunicación es vista como una herramienta para alcanzar objetivos educativos o pedagógicos.

Las instituciones educativas pueden verla de manera instrumental, para llevar discursos hegemónicos o para llevar formas de conocimiento para activar prácticas sociales; que los académicos llaman de manera utópica. En esto último hay un énfasis significativo sobre el desarrollo activo de una cultura, con sus instituciones formales y con alcances hacia el futuro de la cultura.

Pero en la sociedad abierta existe una transición, con la que la conciencia emerge, y se caracteriza por la interpretación a los problemas, también busca una comunicación diagonal y activa, orientada a la responsabilidad social y política, dispuesta a revisar y comprobar. Paulo Friere, según Huergo, hace referencia a la educación y su relación con la sociedad como “la transformación de las conciencias que tiene efecto en la transformación del mundo” (Huergo, 2005b, p.183), donde los sujetos hacen reflexión y autorreflexión racional.

El comunicador puede aportar con la capacidad de persuadir a las poblaciones, por medio de una estrategia educativa cambiando un conocimiento por otro, y mediante la intervención como educador (Huergo, 2005b, p. 186). El educador interviene en la modificación de las prácticas culturales, en las cuales la transformación de las personas debe pasar de ser ingenua a crítica, logrando así sociedades razonables (Huergo, 2005b, p. 186). Los trabajos o procesos educativos se generan a través del diálogo, que es el que revela la

palabra, y es entendido de dos maneras: a) como superador de la mera conversación o de las palabrerías, b) como alerta frente al activismo (Huergo, 2005b, p. 195).

Freire propone una comunicación horizontal participativa, que tenga existencia en la alfabetización crítica lectura-escritura como elementos centrales, y hagan articulación de la experiencia y el lenguaje (Huergo, 2005b, p. 202). La experiencia es importante en el proceso del aprendizaje, porque abarca el conjunto de acontecimientos que dan formación social, (Huergo, 2005b, p. 204), y el lenguaje es el que crea el sentido de experiencia, de la cual se constituyen las identidades, y legitima diferentes visiones del mundo.

En el mundo cultural, la lectura y la escritura tienen gran incidencia en el aprendizaje de las personas. Un aprendizaje que puede ser recurrente a la memoria de experiencias de los aprendices. Allí las preguntas son sobre ¿cuáles experiencias pueden ser expresadas? y ¿de qué manera se puede contar o narrar? “La cultura deviene educativa en la medida en que, a través de sucesivas y diferentes interpelaciones, provoca y se articula con reconocimientos o no reconocimientos y con identificaciones subjetivas; y que esto no se ‘enseña’” (Huergo, 2005b, p. 227). La lectura que se hace de la cultura, de las vivencias, previamente es la escritura de la vida cotidiana; las personas pueden aprender ¿cómo escribir sobre su vida?

La escritura es transmisora de conocimiento, siendo una práctica formadora. La educación, en su concepción formadora, puede tener en cuenta los medios de comunicación, de transmisión de conocimiento, de diálogo con las generaciones lectoras del pasado.

Esto constituye una importante imagen de lo educativo, por su gran nivel de representación; la educación formal y no formal debe articular nuevas prácticas transmisoras de conocimiento, de lo popular, de la vida cotidiana.

La 'comunicación educativa' que más ha ejercido influencias en diferentes experiencias y estrategias de comunicación/educación no escolarizada, es intersubjetiva, centrada en la palabra, que se concreta en gran medida, a través de estrategias de participación e interacción grupal (Huergo, 2005b, p.229).

En lo que compete al proyecto de Letras para la esperanza, el modelo es endógeno, parte del mismo destinatario que es considerado como sujeto y no como objeto, centrándose en la formación (y transformación) de las personas, con esto se genera una comunicación participativa-intersubjetiva. Para que el discurso concuerde se debe tomar como 'comunicación educativa intersubjetiva', porque las palabras son instrumento del pensamiento (Huergo, 2005b, p. 231).

En la comunicación educativa intersubjetiva, el propósito está en 'activar la comunicación', pero tal activación no puede deducirse solo a producir y transmitir mensajes; todas las relaciones socioculturales en su complejidad y procesualidad poseen una dimensión comunicativa y, por lo tanto, activan la comunicación (Huergo, 2005b, p. 236).

Esto puede entenderse al tiempo que el discurso de la 'comunicación educativa' estimula el diálogo, la discusión, la reflexión, y la participación. Para Mario Kaplún (1987), el clásico esquema del proceso de comunicación emisor-mensaje-medio-receptor sigue estando presente en todos los discursos y experiencias de la comunicación educativa intersubjetiva. Pero sin olvidar que la educación popular se basa en buscar un resultado *educativo*, y que los medios de comunicación que se utilizan son instrumentos para alcanzarlo (p. 17).

El modelo de comunicación que hace énfasis en el proceso es utilizado en el proyecto de Letras para la esperanza. El modelo está dirigido a los estudiantes, quienes se forman para desarrollar el proyecto como educadores, sin serlo aprenden a enseñar; esto implica que sean profesores por una actividad programada, como instrumentos para formar personas y a intervenir en la sociedad. Este énfasis en el modelo es un proceso permanente (p. 51). Las personas (estudiantes y comunidad) van descubriendo y haciendo propio el conocimiento, junto a los demás, participando y volviéndose críticos. Este modelo le da importancia al sujeto (receptor) para que aprenda a aprehender, razone y desarrolle su capacidad de deducir y elaborar síntesis de las situaciones que lo rodean, a través de la participación activa de la cual surgen cuestionamientos, errores, problemas y finalmente se llega a la aclaración y al conocimiento.

Sin embargo, los medios escritos, al ser tan importantes y necesarios, no pueden ser los únicos vehículos de comunicación educativa popular. Hay que incorporar otros aspectos de la comunicación, que son ri-

cos en las culturas de los pueblos: “el uso de los gestos, de los símbolos, del canto, de la música, del baile” (Kaplún, 1987, p.136). El aprendizaje se da debido a las experiencias; en este caso se habla de los códigos aparenciales, donde el comunicador debe conocer previamente las experiencias de toda la comunidad para hablar en el mismo lenguaje y obtener los resultados esperados.

En el ámbito no formal, que resalta Kaplún, la comunicación y la educación se encuentran atadas a la cultura, la cotidianidad de las personas, de las comunidades. El comunicador popular es un educador popular, al entender que “la educación popular está al servicio de los intereses del pueblo” (Kaplún, 1987, p. 228). Esta educación puede ser manipuladora o no, de acuerdo a la forma de organizar y combinar los mensajes, varía según la ideología y convicciones o ruido del grupo o comunidad que elabora el mensaje “no existe comunicación posible sin selección y combinación” (Kaplún, 1987, p. 229). Si el ruido es un factor que puede afectar el mensaje, hay que ser más cuidadosos en la construcción del mensaje, ser más cautelosos, detectarlos, corregirlos o erradicarlos.

La tarea de los comunicadores-educadores logra las siguientes pautas: concepción educativa, concepción comunicativa, punto de partida, actitud comunicativa, formulación del mensaje y estrategias en uso (Kaplún, 1987, p. 258). Con los estudiantes de comunicación, estas pautas son indispensables para acercarse a la comunidad, porque en el proyecto se busca que cada uno cumpla con su objetivo, y la veracidad de los mismos.

Mejía y Awad (2003) dicen que *lo popular* es un “calificativo que define con precisión nuestra intervención educativa, sobre todo en estos tiempos de crisis de utopía en los cuales se intenta demostrar la inutilidad y la pérdida de vigencia de los sueños y de las luchas por la transformación social” (p. 22). Sin embargo, el término popular no puede confundirse con el populismo; quienes ven la equivalencia, “ven en lo popular un elemento generador de atraso social que impide realizar la modernidad” (Mejía & Awad, 2003, p. 27).

Los comunicadores que trabajan en proyectos con pretensiones de llevar un conocimiento, formar por fuera de la cultura escolar, educadores populares, deben pensar en la diferencia y la no exclusión. En el proyecto de Letras para la esperanza se privilegia a los sujetos (dentro de organizaciones), para que el conocimiento que transmiten sirva en la construcción de puentes entre “la cultura de expertos y la vida cotidiana”, es decir, “la integración e inclusión de todos los excluidos en lo nuevo universal reconstruido desde las diferencias y especificidades culturales” (Mejía & Awad, 2003, p. 28).

Mejía y Awad (2003) consideran que se ha retornado al pensamiento de Freire para iniciar una búsqueda de lo *educativo* en la educación popular (p. 50). Pero hay que considerar que la pedagogía es el punto de reflexión sobre la acción educativa en las relaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje. No como el ámbito de la escuela o de la escolarización. No se trata de una educación dentro de las paredes de la escuela, sino, de una educación en la relación social, como una formación de algunos contenidos de la academia para todos.

En este sentido, puede decirse que el Proyecto Letras para la esperanza se desarrolló dentro de procesos de negociación comunicativa entre la vida cotidiana, la cultura y los contextos en los cuales opera la educación con las personas. Sin olvidar que lo popular contiene un *saber* que legitima un discurso que subyace en la comunidad, un saber de la práctica social que permite formulaciones y elaboraciones propias de la vida de las personas. Este saber lo aprende el comunicador-educador, de la historia de la comunidad, su cultura, experiencias vividas y su práctica social. Las personas son dialogantes de lo que poseen.

## 2.4 ¿Qué se hace en un proyecto comunicativo-educativo?

---

Lo que hay en el contexto de aprendizaje, de estudiantes y comunidad en el Proyecto de Letras para la esperanza, son los actores del proceso, los sujetos de acción educativa, las organizaciones participantes, la base del proceso, el proceso pedagógico y los aprendizajes.

- a. Los actores del proceso se dan en la *acción educativa*, quienes reconocen el contexto del proyecto, las pautas de acción, de comportamiento y de relación valorativa para sus interacciones. Está *la persona animadora de los talleres*, quien se preocupa por la estima, la valoración personal y pérdida de temores, y quien permite la participación del pensamiento comprensivo, sistemático y crítico. Este actor cambia de alguna manera lo tradicional de la enseñanza (de la cultura escolar a la cultura popular). La intención es llegar a los sectores y actores para generar un encuentro.

El proyecto de Letras para la esperanza se relaciona con dos tipos de comunidades en las cuales se insertan las prácticas; esto incluye las organizaciones oficiales. La organización de base (gremial, social) de las mujeres del reclusorio y las mujeres de Ansias de Vivir, y la organización no gubernamental (ASCUN), gubernamental (INPEC) y universitaria (USC). La actividad educativa, de los actores del proceso, se refiere al proceso entre el saber común (pensamiento previo) y el pensamiento formalizado académico.

Los actores participantes de los talleres y eventos dentro de su estructura y conceptualización que genera su cultura experiencia, saber común, institucionalidad y conocimiento (pensamiento o estructura previa) apropian su acción teórico-práctica de una manera estereotipada y esquematizada. Ese pensamiento previo cuenta con algunas características y elementos presentes en su forma de operar. (Mejía & Awad, 2003, p. 99).

Sin el reconocimiento del pensamiento previo en el proceso de aprendizaje en la educación popular, sería difícil establecer una comunicación educativa que conlleva a la construcción de opiniones amplias y comprensiones globales (Mejía & Awad, 2003, p. 100). Algo importante en este proceso es la construcción colectiva de saberes y conocimientos que se abordan a partir de los elementos de la estructura previa: *la cultura, la mentalidad, la representación y la simbolización*.

- b. La crítica de Néstor García Canclini (1986) apunta a las confusiones de algunos profesionales de las ciencias sociales que dicen saber de qué se está hablando cuando se habla de lo popular. Olvidan que es necesario introducirse “en la existencia cotidiana del pueblo” (García, 1986, p. 153), pero no parece suficiente; para ello sería necesario analizar la experiencia vivida de lo popular (cotidianidad), la historia y procedimientos que han constituido las políticas culturales y la manera en que las ciencias sociales han contribuido a su es-

tudio. Aquí no puede pensarse que lo popular se limita a las manifestaciones rurales, porque dentro de las ciudades también hay cultura que es ajena a las transformaciones contemporáneas del capitalismo. Y la cultura popular no sólo puede verse en las prácticas y creencias.

Antes se asumió como cultura popular todo lo que fuera fuente de exhibición, los museos de cultura popular y grupos artísticos que crearon para el público urbano un espectáculo de las prácticas populares, relegando el proceso social donde se inician estas tradiciones. Se adaptó en la práctica “criterios estéticos de las élites, y se eliminaron los signos de pobreza y la historia contradictoria de luchas con la naturaleza y entre los hombres que está en el origen de las artesanías y las danzas” (García, 1986, p. 154). Sin embargo, lo popular también está en las prácticas de grupos de personas que se reúnen para contemplar sus soledades, su distanciamiento de sus familiares, de las marginaciones del sistema capitalista, de la discriminación racial, sexual, etc. Las personas que logran sus maneras de ser en comunidad se conciben como cultura popular, en cuanto tienen sus propias prácticas de reconocimiento. También es el concepto que le permite a las ciencias sociales observar la vida cotidiana, para explicar y entender los hábitos del comportamiento en diferentes sectores (García, 1986, p. 159). También, las formas propias de organización de los factores y de resolución de sus necesidades; en este espacio los grupos subalternos bajo sus capacidades, iniciativas y autonomía desarrollan sus propias instituciones (sindicatos, partidos y redes de so-

lideridad) (García, 1986, p. 159), como el caso de las mujeres del grupo del adulto mayor Ansias de Vivir.

Las discusiones políticas y científicas, en la acción educativa, acerca de lo popular pueden concluir que se construye en las relaciones sociales, que se da en los diversos agentes sociales, en la producción material y de significados (García, 1986, p. 164). La construcción de lo popular reconoce “la diversidad de las relaciones sociales y culturales de los sectores subalternos... aspectos étnicos, sexuales, de consumo, las formas más diversas de luchar contra la represión” (García, 1986, p. 164).

- c. Las prácticas y saberes están en las relaciones sociales, y un proyecto de comunicación puede servir a que estas puedan ser escritas o transmitidas. La *comunicación* es un componente del proceso educativo a través del actuar, que se basa en la interacción, que pasa a entenderse como un proceso dialógico del actuar educomunicativo.

...es preciso crear nuevos modelos de relación pedagógica y comunicativa para que los adultos enseñen no lo que los jóvenes deben aprender, sino cómo deben hacerlo y no a lo que deben comprometerse, sino cuál es el valor de compromiso (De Oliviera, 2000, p. 35).

La *educomunicación*, que ha sido asumida como una nueva disciplina en los campos escolares, se vivencia en las prácticas de los actores sociales en áreas establecidas para la intervención social (De

Oliviera, 2000, p. 38). El área de la educación para la comunicación está constituida por la relación dada en el proceso, es decir, en la relación que se crea entre los productores del mensaje y los receptores. En esta perspectiva, la *educación para la comunicación* posibilita tomar la Comunicación Social como ecosistema.

- d. En el espacio educativo (formal o no formal), se encarga de la creación y ejecución de procesos y procedimientos que articulan además de la comunicación y la educación, la cultura; una organización en el ambiente según la disponibilidad de los recursos. Es evidente que los recursos o medios son muy importantes en los procesos de aprendizaje, porque además de conocer la realidad a través de ellos se crea un espacio de interacción, y esto activa en los individuos la capacidad de entender diversos modos de comunicación, y aprender sobre la diversidad que rodea al mundo (Alfaro, 2000, p. 182).

Prieto (2005) habla de seis instancias sobre el aprendizaje desde lo comunicacional, el significado del aprendizaje lo entiende “como la apropiación de las posibilidades de la cultura y de uno mismo, como construcción de conocimiento y, fundamentalmente, de relaciones, pero más fundamentalmente como construcción de uno mismo; construcción es en primer lugar construirse” (Prieto, 2005, p. 70). Sin embargo, piensa que puede darse una mala apropiación o construcción, en determinados sistemas educativos: “uno puede terminar mal construido”. Prieto no concibe la educación sin educador, aunque existan

sistemas de informática que reemplacen algunas tareas; el educador tiene una función innegable. La gestión del educador se produce al tiempo que el esfuerzo comunicacional.

Dicho de otra manera: la comunicabilidad, como algo inherente a una comunicación gestionada en todas sus posibilidades, siempre desde el educador en este apartado, requiere una inversión de energía mucho mayor que cuando se vive la tendencia a reducirlo todo a la entropía (Prieto, 2005, p. 89).

- e. Los recursos para la educación son usados para comunicar algo; sin embargo, los recursos educativos no reemplazan la comunicabilidad y, por tanto, es necesaria una situación de comunicación. Los recursos educativos deben incorporarse a esa situación en la relación de aprendizaje: “apropiarse de los medios significa, en primer lugar, apropiarse de todos los recursos de la comunicación a favor de la educación. Sólo desde este último es posible lo primero” (Prieto, 2005, p. 105). Prieto considera que “el modelo de taller constituye toda una invitación al cambio en el ámbito de la educación” (Prieto, 2005, p. 120). El taller es un recurso educativo, es un camino a la democratización, una ruptura con la educación tradicional, una ruptura del poder, se guía a la cooperación y a la construcción grupal de conocimiento y de sentido (Prieto, 2005, p. 37). El taller es trabajo grupal, es productividad, es interaprendizaje. Prieto considera que el taller debe concebirse como productividad pedagógica:

Estandarizadas e institucionalizadas, las dinámicas han venido a suplir todo lo que el grupo puede dar en sentido pedagógico. La generalización de éstas en el contexto latinoamericano ha llevado incluso a identificarlas con la educación popular. Estandarizadas e institucionalizadas, las dinámicas pueden llegar a sustituir la creatividad del grupo y de los educadores populares (Prieto, 2005, p.124).

Toda persona que se incorpora a un proceso de educación popular, viene a nosotros con su ser, con una historia, con un lenguaje, con experiencias hermosas y dolorosas, con incertidumbres, muchas incertidumbres y sueños, con una persecución de su presente y una primera mirada hacia su futuro... pensamos que todo eso puede ser un maravilloso recurso para el aprendizaje (Prieto, 2005, p. 144).



### 3. LAS EXPERIENCIAS QUE SURGIERON DEL PROYECTO LETRAS PARA LA ESPERANZA

El curso de Escritura Creativa desarrolló las tres primeras partes que se implementaron en el trabajo educativo del proyecto. El diseño de los talleres de escritura creativa, se estudiaron a través de las posibilidades narrativas para contar las diferentes realidades desde la mirada de las internas. Los talleres fueron planeados por los estudiantes, bajo la dirección del docente del curso electivo de Escritura Creativa, Luis Armando Muñoz. Con los talleres se buscó de forma didáctica la expresión de las personas de la comunidad. Luego, la implementación de los talleres llevó a momentos de encuentro individual y colectivo, entre los talleristas y las internas del reclusorio, y los talleristas y la comunidad del adulto mayor.

El curso de Estrategia de Comunicación para el Cambio Social se estructuró a partir de la necesidad de entender ¿qué es la comunicación para el cambio social? ¿Cómo se articula la comunicación en relación de proyectos de carácter social? ¿De qué manera se

puede pensar en una estrategia de comunicación enfocada a unas necesidades que se identifican en una población en particular? Y ¿Cómo se difunde y socializan los proyectos sociales? Desde este curso se rompe la visión tradicional de la comunicación, que en ocasiones se reduce en una misión instrumental, la de realizar el producto con la intención de comunicar y terminar ahí el proceso.

El punto de convergencia entre estos cursos, se dio en una dinámica constante que fortaleció la estrategia:

- a. el primer curso muy enfocado a la parte comunicación-educación y el segundo a la comunicación-difusión;
- b. a través de estos cursos, se consideró como modelo de educación a la *escritura creativa a través de una estrategia de comunicación*;
- c. logró una experiencia de vida en los estudiantes,

la comunidad y las instituciones, reflejada en los relatos que describen la experiencia educativa y comunicativa en los participantes. Además, cada producto que desarrollaron en las comunidades da cuenta del trabajo estratégico de la comunicación.

### **3.1 El punto de partida de la comunicación y educación en el proyecto**

---

Letras para la esperanza fue orientado para comprender la interface de la educación y comunicación. Es decir, como estrategia de comunicación, fue posible en una reflexión pedagógica. Esa reflexión fue la que permitió armar el proyecto, teniendo en cuenta las posibilidades contextuales y logísticas.

La reflexión acerca de la relación Comunicación y Educación se dio al desarrollar los talleres que planearon y realizaron los estudiantes. Los estudiantes fueron quienes se convirtieron en gestores de comunicación, porque hicieron, a través de una metodología dirigida por el docente, el proceso de comunicación entendido como ejercicio de escritura y lectura (emisor y receptores) que alcanzó la expresión como lectura del entorno y de las vidas de los participantes. Así, la relación Comunicación-Educación complementa la reflexión que permitió tener mayores posibilidades en la ejecución de los recursos, como los talleres, dentro del proyecto a través del proceso práctico; recursos de comunicación para la enseñanza-aprendizaje, la situación de habla entre las personas, mujeres y estudiantes, puesto que fueron los participantes quienes posibilitaron el diálogo, el encuentro y la integración de las comunidades.

El proceso educativo-pedagógico se entendió en lo que en las actividades se denominó *enseñar a enseñar*, es decir, se enseña a hacer talleres, se enseña a tener una proyección frente al trabajo comunitario, y lo comunicativo como fuente para la actividad social. En el proceso educativo-pedagógico y comunicativo

del proyecto rezó la forma de construir un vínculo entre estudiantes y docentes; lo cual estuvo orientado a través de las experiencias vividas en las que surgieron maneras de establecer lazos con los estudiantes, con la comunidad y el docente.

La actuación de los estudiantes en el proceso educativo-pedagógico se debió a una orientación que tuvo valor comunicativo en la responsabilidad de la enseñanza en la comunidad. Fueron los estudiantes quienes tuvieron la capacitación y luego la replicaron pensando y practicando los talleres en el proceso. La experiencia con las comunidades fue la unidad básica que permitió en los estudiantes el desarrollo de ciertas habilidades, como orientadores y comunicadores (dialogantes) de conocimientos.

En el proyecto, se trabajó desde la enseñanza o formación de los estudiantes para que conocieran los aspectos de la comunidad a la que se dirigieron. Allí se identifica la tarea de los estudiantes del curso electivo en la comunidad, para entender el contexto: a) *espacio-tiempo* de ejecución del proyecto en cada comunidad; b) *situación de relaciones* que se dan dentro de cada comunidad; c) *socio-cultural*, en el que los estudiantes inmersos en la comunidad empiezan a interactuar y d) *el contexto cognitivo*, en el cual se conoce más sobre cada comunidad (grado de educación, familia, barrio).

El conocimiento acerca de la comunidad, antes de enfrentarse a ella, juega un papel fundamental, acerca de la edad, el ambiente o entorno de la comunidad, porque cada público es diferente. Es importante tener en cuenta que los métodos de enseñanza no cambiaron en su contenido como se planearon, sino que lo

que cambió fueron las comunidades. Planear en la universidad acerca de una comunidad no es igual a estar con ella. Los conceptos que se manejaron dentro de los cursos orientados siempre a la escritura de relato, las formas de expresión, descripción, narración, diálogo, exposición, sólo son posibles en la relación enseñanza-aprendizaje con los participantes de la comunidad. Sin embargo, el objetivo de lograr la expresión a través de la escritura no cambió, es decir, se logró, porque los métodos de enseñanza siempre buscaron un solo resultado en cada comunidad a la que se dirigió.

El acercamiento entre los estudiantes con las comunidades, implicó una representación institucional. Se crearon relaciones con la comunidad, y los estudiantes representaron a la universidad, pero esa imagen proyectada constituye -también- la aceptación que el 'proyecto' tuvo en las comunidades. Esta reflexión fue reconocida en cada participante, y permitió que existieran recomendaciones a nuevos trabajos y estrategias de comunicación en las comunidades; como lo expresó la psicóloga del reclusorio.

El desarrollo del proyecto, mediante la interrelación que se estableció entre las instituciones, creó una imagen (o reputación) en el ámbito público, en cuanto a la difusión de las actividades. Los estudiantes del curso de la estrategia de difusión, lograron proyectar una imagen positiva de la labor de los estudiantes y la comunidad, la relación con INPEC, ASCUN. Sin embargo, en la segunda comunidad Ansias de Vivir el lazo directo no fue el institucional, sino el de los estudiantes con la comunidad.

Hay que destacar que la trabajadora social de la Reclusión de mujeres de Jamundí afirmó que fue grato que los estudiantes les llevaran conocimientos a las mujeres “que se sienten solas”. Ella, respondiendo en nombre del INPEC. No obstante, la universidad, representada por los estudiantes, se hace notar en este trabajo educacional, pero esto también implica que las instituciones que se enteran tengan en cuenta que la USC está haciendo intervención en las localidades.

Del mismo modo, Nohemí Bonilla de Ansias de Vivir, resalta la labor de los estudiantes, por sus enseñanzas y la paciencia. Además, se obtienen otros beneficios para la comunidad Ansias de Vivir, así lo aseguró Miriam Marulanda: “porque escuchamos a nuestras compañeras en cuanto a sus vivencias personales”, “nos conocimos más”. Las participantes de ambas comunidades pudieron decir lo que han sentido en sus experiencias pasadas, en la cárcel, en la familia, en la ciudad, con las compañeras; sus sueños y esperanzas. Sin embargo, se puede decir que hubo aprendizaje y una transformación en las participantes. En las reclusas se presentaron experiencias que en las sesiones permitieron identificar momentos de la *expresión afectiva* frente a las compañeras, y una mejor convivencia; en algunos casos, las reclusas pudieron hablar con compañeras que no conocían; además, mostraron apego a los estudiantes, en tanto que los extrañaban, por sus enseñanzas, y que ellos se habían convertido en las personas que las podían escuchar. Estos aspectos son importantes en el desarrollo del proyecto, porque las mujeres pudieron dispersar un poco sus problemas.

Durante el proceso se generó una buena relación de convivencia entre las reclusas. Por ejemplo, respetar la palabra de los otros, la opinión y lo que escribían. Hubo actividades de narración de historias que luego leían; unas leían para otras, manteniendo respeto dentro de la clase. En suma, la comunicación también implica el respeto, el escuchar al otro, que son habilidades que van más allá de aprender a escribir.

Hubo cambios reflejados en los estudiantes. Empezando por el momento de ir a la comunidad por primera vez. Los estudiantes tenían prejuicios frente a las comunidades, pero poco a poco fueron cambiando. Esto incluye también a cada comunidad, respecto de los estudiantes.

Cambiar de percepción, esos imaginarios negativos que tenían acerca de la comunidad de reclusas. De ahí que Liliana Marroquín evaluara a sus estudiantes aduciendo que no son los mismos al inicio del proyecto, que sentían temor por enfrentarse a una comunidad diferente. Lo que experimentaron los estudiantes fue un momento de rompimiento de los mitos acerca de la cárcel.

Igualmente, en Ansias de Vivir, el aprendizaje en la comunidad se volvió reflexivo, respecto de la visión que los jóvenes tienen de la vida, y los momentos por los que han pasado. Los estudiantes establecieron una relación de cercanía, es decir, como si fueran sus abuelos a los que hay que escucharlos; y de esa manera también enriquecerse de conocimiento.

En las personas sucedió algo indispensable en el objetivo de buscar la expresión o la comunicación. En ellas hubo una remembranza, un tratar de volver a

vivir el pasado de algunos episodios de juventud y la vida familiar. En palabras de las señoras es “recordar todo lo que uno ha perdido. Uno tiene la mente como dormida”.

Entonces, en estudiantes y personas de las comunidades, la práctica educativa permitió un proceso de auto-reflexión. Romper con los mitos y miedos frente a cada público al que se debían enfrentar, propiciar el proceso de deliberación en las narraciones, situar a la escritura narrativa como unidad de expresión de las cosas vividas y crear vínculos afectivos (con limitantes).

Estos vínculos afectivos provienen del desarrollo del proyecto, de la transformación. Esto se fue percibiendo en el momento en el que se habló con cada una de las personas de las comunidades. En el reclusorio siempre estaban esperando a que llegaran los estudiantes para sentirse importantes. Y ese darles importancia permitió una transformación en la personalidad, en la forma de ver que el mundo que está afuera también les corresponde de alguna forma para ser atendidas o escuchadas.

Las comunidades aprendieron a ver la comunicación más allá de los medios tradicionales. La comunicación que se presentó en el proyecto fue de diálogo, integración, encuentros, y la posibilidad de conocer otras realidades, de la cárcel y de las abuelas, ajenas a las propias. Hay una reflexión en términos de comunicación durante el proceso.

### 3.2 El proceso de aprendizaje es comunicativo

El proyecto se desarrolló por los estudiantes, o sea, una construcción participativa para atender a una población. Los contenidos fueron producto de la parte académica de los cursos, partiendo de conceptos básicos de la escritura narrativa. Fueron los estudiantes quienes contextualizaron el contenido del curso en cada comunidad.

Los módulos y talleres variaron de acuerdo a la comunidad, lo que no cambió fue el contenido: hablar de secuencia narrativa, relato, experiencia vivida, diálogo, narración, tiempo y personajes. Sin embargo, las formas de ejecución de cada taller se ajustaron, debido a que no siempre se pudo aplicar las mismas actividades en las comunidades. Se tuvo que considerar que las personas se desenvuelven en distintos contextos, por la brecha generacional y cultural.

El acercamiento a la comunidad se dio en partes, en esa relación social que se iba consolidando con cada visita. Las oportunidades que les brindó el proyecto iniciaron al “romper el hielo” a través de actividades lúdicas, al permitir el contacto directo, al ganar confianza (de las internas, de las adultas) y ganar en el proceso de enseñanza con las otras actividades.

Las habilidades para generar confianza se dieron con las actividades, pero hay que tener en cuenta que al inicio no se dieron las condiciones fácilmente. Por ejemplo, en el reclusorio había quienes participaban en el proyecto por una rebaja de condena, en ellas había resistencia a que los jóvenes universitarios tuvieran la autoridad para enseñar; no se encontraba la

disposición que se esperaba o se había planeado en la clase electiva. Los estudiantes tenían el reto de hacer amena cada actividad, cada juego que planearon y no hacer una clase aburrida para ellas.

Los estudiantes aprovecharon que las reclusas de Jamundí y las adultas de Ansias de Vivir tenían la necesidad de ser escuchadas. Ellos aprendieron que la mejor forma era escucharlas, ayudarlas a expresar sus ideas, sus tristezas y alegrías. Esto permitió que transformaran el conocimiento en habilidades para ganarse la confianza de las participantes de las comunidades beneficiadas.

En las comunidades, los recursos educativos se dieron de diferente manera. En la comunidad carcelaria se encontraron con mayor limitación que con la comunidad del adulto mayor. Sin embargo, esas limitaciones en la primera comunidad, en realidad no lo fueron, porque los estudiantes aprendieron a ser más creativos y propositivos para trabajar con recursos mínimos (por seguridad)<sup>8</sup>. En contraste, en Ansias de Vivir los estudiantes pudieron llevar recursos didácticos.

Fueron exitosos los talleres lúdicos en ambas comunidades. Pero esto se debe a la planeación del proceso educativo, que inicia en el salón de clases en la universidad. El juego fue una unidad de trabajo, un elemento importante dentro del taller, porque proporciona la construcción pedagógica. Y esto en la práctica se evalúa dentro de la comunidad, si es viable

8 En el reclusorio no podían ingresar ayudas que los estudiantes tienen en el ambiente universitario. Muy difícil para la primera experiencia del reclusorio, porque no permiten objetos. Sin embargo, se diligenció permisos para entrar cartulinas, imágenes, lápices, papel.

o no, para ajustar. Igualmente, el taller fue un recurso pedagógico indispensable, un proceso lúdico en las comunidades; tras de él se rompe el hielo, se gana la confianza y se enseña de manera informal.

La experiencia vivida es un concepto, mediante el cual, lo que se ha vivido puede decirse y tiene que expresarse. Esto sirvió como insumo de cada participante del proyecto, tanto reclusas, adultas, como estudiantes y docentes. Esto les permitió a los estudiantes estimular a las participantes a escribir, a expresar oralmente sus experiencias familiares, laborales, en sus barrios, en sus comunidades.

Cada una de las participantes tenía una historia, con unas vivencias, las cuales dejaron una huella en los estudiantes. Cada caso los sorprendió, pero al mismo tiempo los sensibilizó; en algunos de los estudiantes tuvo gran impacto al principio, y luego el aprendizaje los llevó al aprecio de las personas. El uso de palabras lo hizo notar: se referían a “reclusas”, “mujeres de la cárcel”, “las condenadas”, luego... “las personas”; otras fueron: “las viejitas”, “las abuelas”, luego... “las adultas mayores”; aunque esto último por exigencia en Ansias de Vivir.

Las formas de respeto, comunicación e identidad estaban mediadas por la diferenciación entre talleristas y comunidad, por ello el uso de escarapela, camiseta blanca y pantalón azul; la comunidad de mujeres del reclusorio con uniforme naranja y la comunidad del Ansias de Vivir con uniforme azul claro. Las expresiones hacia los estudiantes se pueden reseñar en lo siguiente: “llegaron los de la universidad, los que estudiaron para enseñarnos a escribir”.

El conocimiento de los estudiantes se dio también en la práctica en las comunidades. Ellos transmitieron un conocimiento adquirido en la clase de escritura creativa, aprendieron a enseñar, lograron experiencias educativas, y en las comunidades lograron una conexión y satisfacción con los productos realizados en los talleres ejecutados.

Hay una doble experiencia: primero fueron estudiantes de los cursos electivos, en ellos aprendieron algunos conceptos para enseñar a través de juegos de escritura; segundo, pasaron de ser estudiantes a ser profesores. Estas experiencias potenciaron posibilidades y competencias de aprendizaje en los campos de la interface de Comunicación y Educación. Pero la enseñanza compartida está en que, como talleristas, fueron los estudiantes quienes transmitieron conocimiento y a cambio obtuvieron otro conocimiento, por el contacto con las comunidades; cambiaron su rol de estudiante a tallerista, en una práctica dialógica.

Ellos aprendieron de las propuestas, de la creatividad en clase y en la práctica, en los talleres y en el intercambio de saberes. Además, saliendo de su confort universitario, a ver que había otras maneras de educación, en ese encuentro recíproco con el estudiante.

Aprendieron de una realidad de distintos dramas de la sociedad, de un espacio de un grupo de personas, con temáticas de “la sociedad de afuera”, de la violencia familiar, de tráfico de drogas, de las traiciones, de negocios sucios. En resumen, los estudiantes-talleristas obtuvieron un “saber” debido al contacto y a la comunicación directa con las comunidades, los conocimientos logrados se asumieron de diversas formas

por la complejidad y diferencia contextual donde se ejecutó Letras para la esperanza.

No obstante, los estudiantes resaltaron la comprensión del papel de la docencia, del manejo del público, y que para enseñar debían tener claro los conceptos de la escritura; cuestiones que les obligó a exigirse. El proyecto cambió su percepción ante comunidades como la del adulto mayor, además que encontraron el punto de toque de la enseñanza: con unas pocas pautas para la escritura, las personas respondieron con “historias maravillosas”.

Los estudiantes aprendieron que en el uso de medios hay que insistir mucho, “golpear puertas constantemente, hay unas que se abren, otras no”. Estas actividades del curso electivo de estrategias de comunicación, lograron un proceso distinto, pero igualmente valioso para los estudiantes en su práctica comunicativa. El proceso de difusión tuvo un acercamiento con los medios para la promoción del proyecto. Así, los estudiantes aprehendieron del proceso y lograron cierta experiencia con la producción y difusión; cuestiones necesarias en el perfil del comunicador social.

La experiencia pudo contarse a través de los medios locales. En ambas comunidades se recurrió a publicar en medios como: la prensa escrita, la radio y sólo en una etapa en televisión. La difusión se realizó en algunos periódicos como el ADN, Q’hubo, El Clavo, El País, Cali Sur; en la radio, se contó con el apoyo de emisoras como: Todelar “la voz del Valle, Informativo 11:00 a.m.”, Univalle Estéreo, La U FM, La Radio USC, y en medios digitales, Facebook, Twitter, el Centro Virtual de Noticias de Educación (CVNE) en los que se publicó en su momento sobre el desarrollo

y la intensión del proyecto en las dos comunidades. Los medios fueron contactados por estudiantes del curso de estrategia, quienes proporcionaron notas escritas e información oral para cada uno de ellos.

Hay que destacar que, en televisión local, Liliana Marroquín, directora del Programa de Comunicación Social de la USC y Juan Guillermo Martínez, estudiante-tallerista en el Reclusorio de Mujeres de Jamundí, fueron invitados al programa Amaneciendo del canal regional Telepacífico, para dar a conocer las experiencias vividas durante el proceso del Proyecto.

Se realizaron dos videos documentales que exponen las experiencias de los administrativos, estudiantes-talleristas y las comunidades beneficiadas: Reclusorio de Mujeres de Jamundí y “Ansias de Vivir”. Se destaca que Rafael Martínez, psicólogo y Asesor Programa de servicio social ASCUN, habló del proyecto Letras para la Esperanza, desde una dimensión profesional, apreciando la labor de los estudiantes y la oportunidad para las comunidades.

### **3.3 El aprendizaje de saberes a través de recursos comunicativos**

---

La interface comunicación y educación se esclarece por la realización de talleres previamente establecidos en clase, por medio de la socialización de conocimientos, la interacción con la comunidad y la expresión de cada uno de sus integrantes, que se pudieran contar a través de las experiencias vividas de la comunidad, teniendo en cuenta el tiempo, espacio, diálogos, y la estructura narrativa.

Trabajar en las comunidades puede contarse en relatos, es una labor narrativa. Los talleristas escribieron informes que tuvieron en cuenta cada actividad con la comunidad, para rememorar las vivencias con las personas, para la comprensión del acontecer, para el aprendizaje a partir de la recordación y para la generación de algunos conocimientos. Como dijeron los docentes: “narratividad es contar que los talleristas aprendieron a relacionarse con las comunidades”.

#### ***3.3.1 Situaciones iniciales***

Los informes de los estudiantes describen el inicio del desarrollo del proyecto. El contexto de trabajo fue llamado como “pensamiento previo”. El objetivo, de los reportes iniciales, era para reconocer el escenario de práctica, los nexos, instrumentos, de una investigación cultural preliminar. Allí se evidenció los rasgos característicos de la población y sus formas de relación comunitaria. El relato de un estudiante-tallerista en la comunidad de Ansias de Vivir, evidencia que el proyecto se presentaría como un espacio de recrea-

ción, que serviría para afianzar sus conocimientos de escritura y la didáctica de los talleres de la escritura creativa. Los estudiantes-talleristas, antes de llegar a la comunidad, se documentaron sobre el espacio y la comunidad con la que trabajaron. Es decir, al reclusorio de mujeres de Jamundí llegaron los talleristas divisoando la infraestructura del lugar, percibieron la grande e imponente cárcel: de concreto, gris, con ventanas y puertas de hierro pintadas de color azul. Nada acogedor.

Los talleristas pasaron por varias requisas, un detector de metales y el olfato de un perro. Muchas mujeres juntas, parejas homosexuales, mayores, jóvenes, viejas, negras, blancas; alrededor de 986 reclusas. Lo primero fue descubrir el lugar para desarrollar las actividades. El primer acercamiento con las personas fue con una primera presentación del curso y al generar ese espacio de confianza inicial.

En la primera comunidad, los estudiantes-talleristas se fijaron en las apariencias tanto de la infraestructura como en el imaginario personal que tenían de las reclusas. En la segunda, se interesaron más por lograr una empatía con las señoras. En esta comunidad, desde la primera visita, se sintieron más confiados para interactuar con las mujeres. No obstante, la comunicación fue positiva, las comunidades se comportaron muy receptivas, amables y muy respetuosas.

### 3.3.2 Complicaciones

Los relatos son producto o resultado de cada taller realizado en las comunidades. Los participantes cada día entregaron un escrito, una narración de su experiencia; con ello, para lograr la expresión de las personas. Por un lado, en el reclusorio de Mujeres, según lo evidencian los informes, las participantes cumplieron a cabalidad con todas las actividades, dejaron fluir su imaginación y construyeron relatos cortos de una acción u objeto en el cual se reflejaban momentos de alegrías, tristezas y acontecimientos personales. Por otro lado, el desarrollo de la comunidad dependió de la realización de los productos; en la mayoría de visitas a la comunidad del adulto mayor se generaron productos acordes a las pautas establecidas por los talleristas.

En el caso particular del ejercicio sobre la *secuencia narrativa*, aunque algunas participantes mostraron su creatividad inventando nuevos personajes y diferentes finales, los relatos mostraron una dificultad en la coherencia. Si bien se lograba la expresión, no se organizaban las ideas para comunicarlas. Esto pudo considerarse como una labor personal, una escritura para sí y no para los demás.

Esta escritura personal, en el caso de las reclusas, conserva muchos secretos de sus momentos de ilegalidad. Por ejemplo, en sus cuentos se puede citar lo siguiente: “Caperucita se fue a dar una vuelta por el bosque, en donde había muchas flores, una cascada, un arroyo... se sentó a observar la belleza de las aves y los arbustos que la rodeaban. De pronto, la sorprendió un hombre de mal aspecto, con fusil y vestido de militar...”

La expresión de las personas contiene la reflexividad de su pasado, pero no logran conscientemente una escritura para ser leída. Esta reserva de sus pensamientos para la comunicación queda en forma confidencial con los estudiantes.

### **3.3.3 Reacciones**

La escritura aleja a las personas de su realidad. En los relatos crearon personajes, ficciones y enlaces reales con cada uno de los elementos narrativos (tiempo, espacio). Ese aprendizaje les permitió proyectarse en la escritura, su vida en episodios relatados, sus experiencias que dejaron fluir en su imaginación.

La comunicación de sus ideas en los relatos permite describir su evolución en la escritura. Puede concluirse que las actividades de los estudiantes fueron asumidas y lo enseñado de la secuencia narrativa se ajustó a los recuerdos, siendo en las dos comunidades uno de los principales intereses.

### **3.3.4 Resolución y situación final**

Las experiencias de los estudiantes, descritas en informes personales, permitieron destacar que el proceso de comunicación activa en los participantes, competencias para la vida. Los estudiantes desarrollaron en sus actividades con las comunidades, escuchar a las personas, leer las escrituras y oralidades; la disposición a incluirlas en su discurso, involucrarse en los ejercicios de escritura; comprendieron que no sólo son emisores, sino receptores de mensajes, por

tanto metieron a las participantes en el papel de los protagonistas de cada cuento o historia; lograron servir como medio para la expresión de sonrisas, la atención a la persona, en la lectura, la tonalidad, la expresión y las ganas se resaltaron mediante el primer ejercicio de las actividades.

Los talleristas en el reclusorio de mujeres llegaban a esta comunidad, inicialmente, con el prejuicio de que allí sólo se iba a encontrar con la 'escoria de la sociedad'. Pero con la participación y la aceptación de la comunidad en el proyecto se dieron cuenta de que las reclusas no son así. Al igual tienen familia, sueños, ilusiones y que responden al proyecto como un espacio de esparcimiento y distensión de la rutina diaria que viven estas mujeres.

En Ansias de Vivir, la relación de enseñanza-aprendizaje fue diferente. Cada actividad estaba llena de receptividad, fácilmente los estudiantes se ajustaron y la comunidad los recibió y aceptó inmediatamente.

Los estudiantes de las dos comunidades expusieron el logro en sus actividades comunicativas. Pudieron expresar lo que sentían, permitiendo plasmar sus experiencias en las comunidades, especialmente lo que resalta en las personas, que el proyecto se convirtió en su fuente de desahogo, de expresión, de acción comunicativa; se evidencia tal desarrollo en el logro de los objetivos de cada taller realizado, en el crecimiento de parte y parte, porque mediante la comunicación e interacción con las comunidades también aprendieron los talleristas a desenvolverse mejor en su rol.

Tal rol educativo es la acción comunicativa. Aspecto importante para el desarrollo del proyecto, tras en-

contrar en las personas un marcado interés en aprender, y no sólo para mostrar sus historias, sino también contar sus sueños. Así, el Proyecto Letras para la esperanza aporta a estudiantes y comunidades, a intercambiar conocimientos, a aprender a conocer contextos y a interactuar con diversos públicos que de alguna manera están estigmatizados por la sociedad. Hay que destacar el cambio de percepción de los estudiantes frente a la comunidad de reclusas y la comunidad de Ansias de Vivir; y también la percepción de que los universitarios son personas que no les falta nada, que son libres, que son vanidosos, que son hijos mantenidos. Esto último fue cambiando, y en tal sentido, todos los participantes del proyecto sólo pudieron “conocerse” al tener contacto, y en adelante se fue logrando la confianza y seguridad en cada participante (allí hay una suerte de secretos en los relatos de las comunidades).

La comunicación y educación fue más allá. Hubo, *en ambas comunidades*, una acción colaborativa. Algunas personas participaron apoyando a sus compañeras, ayudaron a escribir y organizar ideas. Esto se entendió como el aporte a la *convivencia* que es fortuito para la enseñanza de la escritura. Esta expresión objetiva, permitió la participación y en ello se pudo ver la forma en la que las internas interactuaron entre ellas, se ayudaron y aprendieron a escucharse.

### 3.4 Aspectos relevantes de la formación de los estudiantes

#### 3.4.1 La participación es convivencia

La comunicación y la educación estuvieron de la mano en el proyecto. Se complementan, y esta relación permitió una reflexión, en su sentido lato, la pedagogía. Así, posibilitó la comprensión de la enseñanza en el diálogo, el aprendizaje en la conversación y escuchar para conocer.

Este escuchar permitió tener mayores posibilidades en la ejecución de los talleres dentro del proyecto, y por medio del proceso de la práctica comunicativa, enseñanza-aprendizaje, los estudiantes lograron el diálogo, el encuentro y la integración con las comunidades. La forma de construir un vínculo entre estudiantes y docentes está en el proceso que se impulsa a través de las experiencias vividas en las cuales surgen propuestas metodológicas. La orientación tiene valor comunicativo, en la responsabilidad de la enseñanza en la comunidad. Allí se entiende que la experiencia vivida es experiencia con las comunidades, es la unidad básica que permite en los estudiantes el desarrollo de ciertas habilidades, como orientadores y comunicadores (dialogantes) de conocimientos.

Puede definirse una secuencia: en primer lugar, define el *espacio/tiempo*, es el conocimiento que se brinda sobre el tiempo de ejecución del proyecto en cada comunidad. El segundo es la *situación de relaciones* que se dan dentro de cada comunidad. El tercer contexto de conocimiento surge en lo *sociocultural*, en el que los estudiantes inmersos en la comunidad empiezan a

interactuar. El profesor Muñoz habla del cuarto momento al que llama *el contexto cognitivo*, en el cual se conoce más sobre cada comunidad.

Hay que tener en cuenta que el valor comunicativo del proyecto está dentro de su construcción para cada comunidad a la que iba dirigido. Se destacan dos procesos claves: el primero, el trabajo de reconocimiento de contexto de la comunidad en cada grupo, lo que ayudó a transformar el conocimiento en una vía para llegar al diálogo y, el segundo, los talleres lúdicos, que les permitió ganar la confianza a través del juego.

Sin embargo, para algunos estudiantes el proceso no resultó provechoso desde el principio como para otros. Del todo no fue negativo, porque al final, según las respuestas en los informes, se vio el resultado, transformaron el conocimiento en habilidades para ganarse la confianza de los participantes de las comunidades beneficiadas.

Igualmente, en otros aspectos, para los estudiantes en la primera comunidad, implicó tener mayor cuidado de los materiales, que después de obtener los permisos les permitieron entrar, debido a que algunos de los recursos se consideraban como objetos peligrosos, como los lápices, sacapuntas, colores. En la comunidad del adulto mayor, los materiales no generaron dificultad, pero también implicó que trabajara la creatividad de los estudiantes a la hora de pensar en las actividades; pues, de la misma manera que en la cárcel, algunos participantes no sabían escribir.

Llama la atención que “solamente lo que se ha vivido puede decirse, tiene que expresarse”, sea una frase que permaneció en las voces de los participantes, para re-

plicarlo en la comunidad como para ellos mismos. El estudiante entiende ese concepto cuando la comunidad lo evidencia con sus relatos. Allí es valioso que la comunicación permita el establecimiento de la expresión a través del relato, como la forma en que pervive la memoria (de la familia, la juventud, el amor, dramas y conflictos).

Algunas de estas posibilidades temáticas sólo son producto de la comunidad, no del plan en el curso electivo. Es cierto, existe un proceso de reflexión pedagógica de construir un módulo para enseñar mediante la escritura narrativa y posteriormente la aplicación del mismo por medio de la implementación de talleres a las comunidades. Pero no se contempló toda aquella riqueza que tienen las comunidades; saberes personales y populares.

La comunicación que los estudiantes tenían con las mujeres del reclusorio y Ansias de Vivir era, en su mayor parte, de forma oral, mediante juegos. Es decir, mediante la participación e interacción, debido a que los talleres y actividades lúdicas se transmitieron a partir de la comunicación directa y corporal, y la comunicación escrita se dio como otra forma de comunicación, pues a través de ésta se evidenciaron reflexiones dentro de los relatos de cada una de las participantes.

### 3.4.2 Participación y transformación

Según lo evidencian los informes, los participantes cumplieron a cabalidad con todas las actividades, dejaron fluir su imaginación y construyeron relatos cortos de una acción u objeto, de momentos de alegrías, tristezas y acontecimientos personales. ¿Pero algo produjo el proyecto de tal forma que se pudiera hablar de transformación?

Existe un acercamiento entre los estudiantes y la comunidad, también se crearon relaciones institucionales que dan cuenta de la aceptación que el proyecto tuvo en las comunidades. Sí se puede contar que hubo cambios, no sólo por el contacto y comunicación de las personas, sino porque las participantes del proyecto compartieron parte de su vida, tiempo y recuerdos, una forma de convivencia; a esto se le puede designar al proyecto que satisfizo necesidades humanas y culturales en cuanto al cambio de actitud de las reclusas, despertó el entusiasmo de las mujeres de Ansias de Vivir; así, lo que refleja es que el proyecto cumplió el objetivo.

Se contribuyó con el desarrollo en la capacitación de las comunidades, mediante la relación que se estableció entre las instituciones y al progreso de cada una de las actividades de enseñanza. Si el cumplimiento del objetivo del proyecto era la expresión a través de la escritura, se puede pensar también que otros propósitos fueron resultando sin haberlos planeado.

Hay otros beneficios para la comunidad. El aprendizaje adquirido a partir de los talleres y en la convivencia, son prueba de la participación que en consecuencia fue logrando una transformación hacia la

oportunidad de escribir, de expresar oralmente, de volver a sentirse valiosa al tener la atención de otras personas, como los estudiantes, porque, mediante los relatos y la interacción, se permitieron conocer las realidades del *otro*.

La trabajadora social del reclusorio consideró que el proyecto fue importante al interior, porque a través de la escritura las reclusas contaron sus sentimientos y desventuras. Un desahogo, dado que no hay otra forma de expresión dentro del reclusorio.

Los estudiantes fueron conscientes de que las comunidades pudieron dispersar un poco sus problemas, pero su visión del mundo sólo pudo ser llevado a la ficción y a la memoria; no a cambios comportamentales drásticos, ni en el reclusorio ni Ansias de vivir. Pero los informes de algunos estudiantes reflejaron que los cambios en el comportamiento de los participantes, se dieron de otras formas como en el agrado por ayudar al *otro*, apoyar ideas para contar y apoyo de algunos talleristas.

Se acotan muchos cambios reflejados en los estudiantes, sobre todo en el momento de ir a las comunidades, porque es allí donde se anulan esos imaginarios y prejuicios que crea la sociedad de algunas comunidades. Ello implicó en los estudiantes una reflexión, en el sentido de que pudieron exteriorizar cosas de su vida, y que más que una experiencia académica, fue algo más espiritual.

Se generó una auto-reflexión, pues los estudiantes rompieron con los mitos y miedos frente a cada público al que se debían enfrentar, y el proceso de reflexión se dio en las comunidades, porque a través de

la escritura transmitieron y expresaron de sus vivencias creando vínculos de mayor cercanía. Hubo transformación y se percibe en los relatos de las mujeres y en los informes de los estudiantes. Es importante entender que ambas comunidades tienen ausencia de comunicación, y ellas siempre estuvieron esperando a que llegaran los estudiantes para sentirse reconocidas.

Es decir, la transformación se puede entender en términos comunicativos, porque las comunidades aprendieron a ver la comunicación más allá de los medios tradicionales, comprendieron que esta es diálogo, integración, encuentros, convivencia y la posibilidad de conocer otras realidades ajenas a las propias. Así, el proyecto Letras para la esperanza permitió la transformación a los actores en varios aspectos, y entre los más importantes está el aprendizaje que se generó en el encuentro de saberes. Para los participantes, el proyecto llegó a sus vidas para cambiar su percepción ante comunidades como la del reclusorio y del adulto mayor.

El proyecto generó un proceso de formación y transformación personal y profesional en los estudiantes y la comunidad del reclusorio, porque fue un proceso de constante retroalimentación, en el que no sólo los talleristas brindaron conocimiento, sino que también aprendieron de las experiencias de las participantes. Hubo un marcado interés en aprender por parte de las reclusas, en donde no solo querían mostrar sus historias, sino también en querer mostrar los sueños que tenían.

## 4. RECURSOS COMUNICATIVOS PARA LA EDUCACIÓN

### 4.1 Reflexiones en la práctica comunicativa

Los recursos comunicativos y educativos tienen relación instrumental, debido a que son los juegos o actividades creadas para desarrollarse y apropiarse en la comunidad a través de ciertos instrumentos y nexos de la práctica comunicativa. Estos recursos educativos para la comunicación se mostraron en las actividades diseñadas por los estudiantes y desarrolladas en la práctica con las comunidades. En esa práctica y el uso de los materiales se logra la actividad pedagógica, los estudiantes-talleristas los ponen en marcha por lo aprendido y planeado en el curso de Escritura Creativa. En adelante, el nexo es educomunicativo<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> La educomunicación debe pensarse como una palabra que contiene la comunicación y la educación como campos constituidos históricamente, que se pueden aproximar, pero no integrar, cada campo tiene un fin estratégico, pero considerando que cada uno es autónomo.

Estas reflexiones llevan a pensar que la relación comunicación y educación se dio en la situación de diálogo. Que el uso del lenguaje, de mensajes y la comunicación fue a través de la enseñanza y aprendizaje de todos los participantes en el proyecto. La *situación comunicativa* resultó en el *contacto, seguridad y confianza* entre los estudiantes y la comunidad, entre los estudiantes y docentes en el ámbito institucional, entre los estudiantes y las personas de la comunidad, entre directivos de las entidades.

Cuestión muy importante, porque la *situación educativa* resultó en el intercambio de saberes, tanto el conocimiento que puede llamarse académico como el conocimiento de las experiencias de las personas en las comunidades. Así, la relación de las situaciones –comunicativa y educativa– forma un intercambio entre contacto y conocimiento; comunicación como contacto entre los participantes y educación como intercambio de saberes. Como dice Huergo (2005a), la

comunicación/educación se entenderá en la generación de condiciones significativas dadas en prácticas sociales, discursos que se producen, que reconocen dominios de saber, regímenes de verdad, estratos, “a la vez que formando nuevos sujetos, nuevos objetos y nuevos saberes” (p. 49).

Vale insistir que la comunicación en la educación se inició en el curso de Escritura Creativa (*comunicación en la escuela*) que tiene el “carácter formal”. Lo cual logra un propósito institucional, es la escolaridad la que dispuso el curso para los estudiantes, y dentro del contenido programático se consideraron los temas<sup>10</sup> que se impartieron para desarrollarse en las sesiones. Pero hay que persistir en que los propósitos de extensión deben generar una continuidad; cuestión que en el proyecto no se logró en cada comunidad.

Hay que pensar en las réplicas de la actividad de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, las sesiones tuvieron la pretensión de la participación de los estudiantes usando los temas para convertirlos en talleres, diseñados como juegos, que fueron pensados para las comunidades. Esta labor sucedió durante las cuatro primeras semanas, y luego se fue programando las sesiones que contenían actividades (talleres con juegos) para la escritura de relatos. Esto se convirtió en un modelo, luego de implementarse en la comunidad del Reclusorio de Mujeres de Jamundí. Prieto considera que el modelo de taller constituye toda una invitación al cambio en el ámbito de la educación. El taller es un recurso educativo, es un camino a la democrati-

zación, una ruptura con la educación tradicional, una ruptura del poder, se guía de la cooperación y de la construcción grupal de conocimiento y de sentido.

Se produjo de ese modelo una Cartilla de Servicio Social de la Facultad de Comunicación y Publicidad, Comunicación para la Convivencia: Letras para la esperanza (Ver Anexo). Esta cartilla contiene la intención de lo formal y lo no formal. La escolaridad en este producto comunicativo, el carácter formal, se produjo en un orden, en el cual la universidad se encargó de mantener el estatus académico. Orden que implica una hegemonía frente a lo informal. Valderrama y Huergo llaman la atención de este aspecto hegemónico, dado que se van reproduciendo estructuras y discursos, que la institución logra como políticas que sirven a la creación de una reputación, una imagen corporativa, una imagen que se produce por la estructura de poder que ejerce la Universidad en los procesos de socialización, de transmisión y uso de conocimientos.

Los procesos de socialización, también, pasan por atender las condiciones culturales de las comunidades, lo cual debe ser una política de la institucionalidad, puesto que serían asumidas las condiciones de atención a la población, como parte de la responsabilidad social. Los valores que se destacan rodean lo que forma profesionales con responsabilidad, éticamente, con sentido humanista, para tener en cuenta las condiciones en que las comunidades deben ser atendidas. Los estudiantes de Comunicación Social que participaron en el proyecto, representan esta misión y quedan involucrados como la imagen de la institución, es decir, logrando una forma de extensión universitaria.

10 Temáticas: De lo oral a lo escrito, El conocimiento de la Escritura y la Lectura, La Experiencia Viva, ¿Qué es Narración? Espacio y Tiempo, El diálogo, Las formas de expresión. ¿Qué es Relato? La Secuencia Narrativa, Planeación de la Escritura, Modelo de preparación de textos.

En consecuencia, los estudiantes fueron representantes de la institución y voceros de mensajes que tienen el propósito de proyección social. Carlos Valderrama, quien conoce de la interface de la comunicación y educación, coincide esta labor institucional. El discurso institucional que llevan los proyectos, como el de Letras para la esperanza, constituye el ideal solidario y de responsabilidad que otorga nuevos valores a la razón social universitaria.

En este análisis de la experiencia, se puede decir que el proyecto social llevó un discurso que, en el momento del diseño de las propuestas pedagógicas y didácticas, propició en el encuentro de los sentidos y de la producción conjunta de saberes para la formulación de proyectos de vida y de la sociedad.

La reflexión (lo pedagógico) que se da en la relación docente-estudiantes en el curso de Escritura Creativa, permite igualmente dilucidar ese discurso, al convocar una forma de habla en los estudiantes para tener mayores posibilidades en la ejecución de los talleres y del proceso práctico (la didáctica). Los estudiantes tuvieron la posibilidad del diálogo, del encuentro y de la integración con las comunidades.

El trabajo en clase presentó lo educativo-pedagógico, en algo que se denominó “enseña a enseñar”, es decir, aprende a hacer talleres y enseña a tener una proyección frente al trabajo comunitario; que también puede entenderse como “enseña un discurso institucional”. Lo propuesto en el curso fue una estrategia discursiva de lo comunicativo. Por ello, los participantes en el proceso educativo-pedagógico y comunicativo del proyecto, construyeron un vínculo; compartieron una experiencia pedagógica.

## 4.2 Reflexiones en la comunidad de convivencia

Valderrama sugiere que debe existir el encuentro entre el proceso educativo-pedagógico y el comunicativo, para la construcción de una *sociedad justa y equitativa*. Pero el proyecto no tuvo un alcance tal. Sin embargo, el proyecto sí tuvo un encuentro que implicó el proceso en la comunidad de convivencia, tanto en el Reclusorio como en Ansias de vivir.

La idea de una *comunidad de convivencia* se debe pensar en los aspectos en los que el proyecto pudo establecer como lazos o intercambios en el proceso educativo-pedagógico.

Por ejemplo, la primera comunidad siguió el cómo las mujeres de la cárcel deben comportarse y qué deben hacer en los casos como se les presentó en la participación con el proyecto. La comunicación entre las reclusas y la práctica de los estudiantes configuró un comportamiento que requería cierta adaptación a las formas de adquirir conocimiento, lo cual exigió que se participara con los demás, sus semejantes; de tal forma que en el desarrollo de las sesiones los estudiantes y las reclusas pudieron establecer maneras de participación (enseñanza-aprendizaje) mientras se iban conociendo las personalidades.

En Ansias de Vivir, el encuentro con las personas tuvo unas diferencias significativas, como diversión y recreación, además de la convivencia. A partir de la socialización de los escritos, en clase con los estudiantes, los participantes conocieron vivencias de los otros, frustraciones, sueños, amores y diferentes experiencias. Así, la comunicación es la que permite

el desarrollo del ser. Por ello, es interesante encontrar que ese desarrollo del ser se dio a través de la expresión, de la memoria, de los actos de habla, de lo que la comunidad conoce y lo que encuentra en una forma del sentir espiritual y un apoyo en la comunicación.

Se puede destacar la *canalización de ideas y pensamientos* de las personas que se sienten solas. La canalización, en la comunidad del adulto mayor, se dio partiendo de un recurso educativo, la remembranza de las experiencias. La *liberación de tensiones y emociones* que producen la falta de comunicación, la falta de contacto con las familias. El proyecto facultó a las personas a través de la *expresión y la interactividad* que se dio a partir de la escritura. En Ansias de Vivir las emociones, la necesidad de recordar, de relatar a través de lo escrito o lo oral, en cada actividad realizada relucían en algunas participantes.

El proyecto pudo *orientar positivamente las angustias cotidianas* del presente, reflexionar sobre el pasado, divertirse, aumentar el número de amistades en las actividades de juegos, acrecentar el acervo cultural a través de la escritura. Esto, reflejado en los relatos, las angustias y emociones que en “ese entonces era el presente” y el reflexionar sobre las situaciones del pasado.

El *comprometerse colectivamente a desarrollar tareas* por fuera del tiempo de las sesiones, integrarse y predisponerse a otros quehaceres de la vida como se refleja en los relatos y logrando la expresión de sus experiencias mediante la lúdica que propicia la narratividad. El reflejo del *desarrollo en los actores del proceso* se evidenció a través de los testimonios de los estudiantes. El trabajo en las comunidades permite la

integración y participación, de tal forma que las personas extrañan y se anticipan a pensar en el día en que los estudiantes-talleristas visitaron la comunidad para desarrollar las sesiones. El compromiso se notó en las sesiones que compartieron para el desarrollo de la autobiografía.

En los *estudiantes-talleristas* se evidenciaron diversas transformaciones en el ámbito profesional y personal. En el primer aspecto, aprendieron a involucrarse con otras personas, a desenvolverse en contextos que no conocían; al inicio se generaron miedos; en el caso del reclusorio, por el significado de cárcel que desglosa ciertos imaginarios (mitos) dados por la cultura. En Ansias de vivir, imaginaron que no se crearían temores para trabajar con los adultos mayores, se presumía que los estudiantes tenían en mente que el contexto carcelario resultó más complejo, pero esto no fue totalmente cierto.

En el aspecto personal, los estudiantes empezaron a cambiar su perspectiva del contexto de trabajo, las barreras se fueron derrumbando con el tiempo, a partir del diálogo, escuchar al otro, sentir la situación del otro. De la misma manera, la transformación personal de los estudiantes-talleristas en la comunidad de Ansias de Vivir, se dio a partir de sentir al otro, tomar el lugar del otro, conocer que la vida para un adulto mayor en su infancia, adolescencia o vejez, está lleno de dramas, igual que la vida de algunas mujeres privadas de la libertad. La diferencia en este caso es que esta dinámica comunicativa se desarrolla en contextos diferentes.

La percepción de que el contacto con las personas de la comunidad carcelaria logró afectarlos, que los puso

en relación de su vida personal (yo) frente a otros (él, ellos) que permiten comprender aspectos de un mundo posible que se contrasta. Contrastar el “Yo” con el “Otro” que podría ser “uno mismo” en una situación tal, que destaca el contexto de estar privado de la libertad, privado de la comunicación con familiares y aislados del afecto familiar.

Carlos E. Valderrama llama a estas transformaciones en la educación como posibilidades circunstanciales de la comunicación, propias de la cultura y la pragmática, de tal forma que la educación queda atravesada por nuevas lógicas de entendimiento.

El rol que cumplen los estudiantes ya no es el de receptores, sino el de *replicadores de conocimiento*, asumiendo la responsabilidad que tiene el uso de los mensajes en el escenario de práctica educativa, en la que la tradicional relación del maestro-alumno empieza a ser desplazada por las nuevas formas de establecer relaciones con las comunidades de aprendices.

La comunicación en el proyecto fue un componente del proceso educativo a través del actuar, que se basa en la interacción como un proceso dialógico. La interacción del actuar educomunicativo, como dice De Oliviera, se desarrolla en el en el proceso de la estrategia de comunicación de la escritura. Este dice que la educomunicación, en el área de la *educación para*

*la comunicación*, posibilita tomar la Comunicación Social como ecosistema.

Ese ecosistema, pone a los participantes en un lugar en el que el uso de los instrumentos para las actividades fue indispensable para los nexos de práctica logrados en los talleres. Este proceso estuvo influenciado por la tecnología educativa, el uso de materiales para crear nexos o contacto, y el diseño y desarrollo de sistemas tecnificados para sumarlos a la relación enseñanza y aprendizaje.

Por ello, al realizar los talleres se fueron buscando resultados en la transmisión de saberes, mejores formas de control para la búsqueda de información, con el objetivo de que el estudiante-tallerista pudiera ser el transmisor del aprendizaje. De esta manera, se generó un rol activo en el ecosistema del estudiante en el proceso pedagógico.



# CONCLUSIONES

## LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA

**P**ara finalizar, hay dos aspectos que merecen atención: la comunicación en la educación y la comunicación en la cultura educativa.

Para ello, siguiendo a Valderrama, hay que considerar que la *comunicación en la educación* se centra en las dinámicas comunicativas que surgen en la relación pedagógica, en la interacción de los actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las instituciones escolares. En el proyecto eso tuvo sentido en las dinámicas de los talleres, en la interacción de los estudiantes, en el proceso de enseñanza con las comunidades, el aprendizaje de ciertos saberes de las mismas y el conocimiento que impartió el curso de Escritura Creativa.

En suma, la comunicación en la educación es aquella que se da en la dinámica del conocimiento aprendido por la comunidad. No se trata de mera transmisión de conocimiento, porque la comunicación no fue únicamente transmisión, sino diálogo, interacción entre

las reclusas y adultas mayores, quienes compartieron mensajes y comportamientos, maneras de sentir, y el gesto propio del contexto de cada comunidad.

Pero el aprendizaje de los estudiantes en la práctica no es calculado por la educación formal. Los conocimientos fueron posibles dentro de la dinámica de las comunidades, en ciertas circunstancias y ciertos pensamientos. La analogía de Ricardo Nassif, con el modelo de comunicación (emisor – mensaje – receptor) y el modelo de la práctica educativa (profesor – conocimiento – estudiante) no encaja plenamente en el proyecto de Letras para la esperanza, porque en el Reclusorio y Ansias de Vivir no fue mera transmisión de información.

La idea central fue de retroalimentación, entonces la analogía debería ordenarse en una situación de diálogo: el rol de emisor – el contexto educativo – conocimiento académico – el contexto de la comunidad – los estudiantes y las Comunidades del Reclusorio

de Mujeres de Jamundí y de Ansias de Vivir – rol de receptores. No obstante, el modelo de comunicación exige que en la dinámica del emisor exista al mismo tiempo una retroalimentación, un diálogo, como el que se dio entre profesores y estudiantes.

Ambos, en ese sentido, fueron emisores cuando respondieron y se fueron apropiando de los temas, cuando estuvieron participando con sus opiniones y comentarios acerca de cómo deberían realizarse los talleres y actividades. Así, los estudiantes no fueron simplemente receptores, sino *receptores-emisores*, y los profesores compartieron opiniones como receptores junto con los estudiantes, como *emisores-receptores*.

Para ampliar este asunto, al desarrollarse los talleres y actividades en el contexto de las comunidades, los estudiantes fueron emisores cuando estuvieron orientando a los participantes, pero se volvieron receptores de las experiencias de vida y de los comentarios que conocieron del saber popular, considerándose emisores-receptores; igualmente pasó con los participantes de las comunidades, quienes siendo receptores fueron emitiendo como respuesta en la dinámica de la comunicación sus opiniones y el saber de lo cotidiano, como receptores-emisores.

La experiencia de la generación de discursos compartidos debe considerarse como uno de los logros más importantes en el desarrollo del proyecto; en el escenario de la práctica discursiva que construyó nexos de participación, donde fueron necesarios unos y otros para completar la situación ideal de habla.

El proyecto contribuye con su dinámica a replantear el papel de la Universidad en términos de la construcción de ciudadanía y de la formación de ciudadanos que respondan a las nuevas realidades. Ya su lugar no necesariamente está en el Alma Mater.

Esta reflexión sirve para replantear las formas tradicionales en que los estudiantes de Comunicación están aprendiendo los contenidos de la carrera:

- Implica, además, que se generen unos cambios en la manera de ver la educación.
- Si el proyecto demostró que es posible un modelo de enseñanza en la profesión de comunicadores, hay que revisar los aspectos que aportan al modelo y los beneficios que trae seguirlo.
- Si es posible pensar que la reflexión pedagógica desde la institucionalidad ya tiene lugar como extensión universitaria.
- Implica, también, que dentro de los cursos programáticos no termina la educación de los estudiantes, sino que se prolonga en el oficio y la demostración o desarrollo de las competencias comunicativas en cualquier otro escenario de práctica.
- El papel de los estudiantes que aprenden a enseñar debe ser considerado como el soporte del modelo.
- La unidad básica es la dinámica de comunicación que resulta en la práctica de los juegos y actividades que son observadas, seleccionadas y ordenadas para que funcionen en los contextos de seres humanos.

Una propuesta educativa debería seguir el modelo de comunicación para lograr efectos en las personas, para trabajar en pro del tránsito de la heteronomía hacia la autonomía de los sujetos, que las comunidades puedan formar sus juicios críticos en el desarrollo de sus competencias comunicativas y en la formación del carácter moral, para que así pueda recrear los sentidos de equidad, justicia y emancipación. No obstante, en la comunidad de la cárcel esto último es complicado.

El proyecto fue una estrategia de comunicación que buscó la expresión de las comunidades, pero también es una estrategia de educación, puesto que utiliza cierto conocimiento para que los participantes de las comunidades pudieran comunicar sus experiencias de vida. Hubo un empalme entre la comunicación y la educación, de tal forma que parecen seguir el mismo camino, el mismo método y procedimiento, el de la situación ideal de diálogo.

El proyecto trabajó con estudiantes con el propósito de formarlos en ciertas competencias para el desarrollo de habilidades que deben servirle en lo social. Esto último debe considerarse como el paso de la heteronomía a la autonomía.

Los estudiantes se formaron en variados conocimientos de la Comunicación, destacando el enfoque del trabajo social, de la comunicación para el cambio y diseño de actividades para la enseñanza en proyectos de intervención.

Al considerar la formación del carácter moral, que pueda recrear los sentidos de equidad, justicia y emancipación en los estudiantes, se tiene en cuenta

que existen directrices institucionales que obligan como proyecto educativo a que los profesionales de la Universidad Santiago de Cali tengan sentido humanista. La comunidad de convivencia, la que exige cierta respuesta al comportamiento y al deber de todos los participantes de la situación de comunicación, reclama que se fortalezcan los principios universales que se logran en el desarrollo de la consciencia moral.

Solidaridad, fraternidad, emancipación son valores que provienen de la justicia, pues cada vez que los estudiantes son justos en la enseñanza de la escritura narrativa son solidarios, porque quieren que todos los participantes tengan las mismas posibilidades de aprendizaje. Ser justo es ser solidario. Servir con justicia en la educación es impartir con responsabilidad en la comunidad.



# BIBLIOGRAFÍA

- Alfaro, R. M., (2000). *Educación y Comunicación: ¿la deriva del sentido de cambio?* En C. Valderrama (Ed). *Comunicación – Educación: Coordinadas abordajes y travesías*, (pp. 180-190) Colombia, Bogotá: Siglo Editores.
- Behar, O. Jordán, M. Castillo, J. Buitrago, S. Aguirre, V. Ardila, N. & Asa, E., (2017). *Ahijados para nunca olvidar. Educomunicación en procesos de resocialización en Colombia*, Colombia, Santiago de Cali: Editorial USC, Crecer en Familia.
- Behar, O. Jordán, M. Castillo, J. & Buitrago, S. (2017). *Estrategias educomunicativas para fortalecer procesos de resocialización de un grupo de adolescentes infractores en Cali*. En R. Silva. (Ed) *Periodismo, Medios y Agenda*. (pp. 36-47) CS. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Colombia, Cali: Editorial Universidad ICESI.
- De Oliviera, I., (2000). *La comunicación/educación como Nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional*. En C. Valderrama (Ed) *Comunicación–Educación: Coordinadas abordajes y travesías*. (pp. 35-42) Colombia, Bogotá: Siglo editores.
- Negret, C., (2010, 2015). *Defensoría del Pueblo. Informes del Defensor del Pueblo al Congreso de la República*, números 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10. Colombia, Bogotá: Gobierno de Colombia. Recuperado de <http://www.defensoria.gov.co/>.
- Fuentes, J., (2003). *Gramática Moderna de la Lengua Española*. México D. F., México: Limusa.
- García, N., (1986). *¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular?*. Uruguay, Montevideo: CLAE.
- Huergo, J., (2005a). *Lo educativo y lo cultural en los discursos de “Comunicación educativa intersubjetiva”*. En J. Huergo. *Hacia una genealogía de la Comunicación/Educación. Rastros de algunos anclajes político - culturales*, (pp. 32-60) Argentina, Buenos Aires: ediciones de periodismo y comunicación.
- Huergo, J., (2005b). *Problemas de cultura y educación en el discurso de Paulo Friere*. En J. Huergo. *Hacia una genealogía de la Comunicación / Educación. Rastros de algunos anclajes político - culturales*, (pp. 180-240). Argentina, Buenos Aires: ediciones de periodismo y comunicación.

- INPEC (s.f.). *Reseña Histórica*. Recuperado el 6 de octubre de 2012, del sitio web <http://www.inpec.gov.co/portal/page/portal/Inpec/SeccionInpeccomoinstitucion/ReseniaHistorica>.
- Ministerio de Justicia y del Derecho. Ley 65 de 1993, Artículo 15. Sistema Nacional Penitenciario y Carcelario de Colombia. Escuela Penitenciaria Nacional e Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario. Colombia. Recuperado de [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0065\\_1993.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0065_1993.html).
- Kaplún, M., (1987). *Parte 1. Modelos de Educación y Modelos de Comunicación*, En M. Kaplún. *El Comunicador Popular*, (pp. 10-41). Argentina, Buenos Aires: Editorial Lumen-Hvmanitas.
- Kaplún, M., (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. España, Madrid: Ediciones de la Torre.
- Kornblit, A., (2007). *Introducción*, en A. Kornblit. (Ed) *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales, Modelos y procedimientos de análisis*. (pp. 8-15). Argentina, Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Martínez, M., (2000). *La investigación cualitativa, etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*, México D.F. México: Editorial Trillas.
- Mejía, M., & Awad, M., (2003), *Educación Popular Hoy, En Tiempos de Globalización*, Colombia, Bogotá: Ediciones Aurora
- Ministerio de Educación Nacional, (2010). *Programa de Servicio Social de la Educación Superior en Colombia. Asociación Colombiana de Universidades. Convocatoria 2010*. Archivo de Formato. ASCUN.
- Ministerio de Educación Nacional, (2012). *Lineamientos de Políticas para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Recuperado el 6 de octubre de 2012 de <http://es.scribd.com/doc/40733668/Colombia-politica-vulnerables>.
- Prieto, D., (2005). *La comunicación en la Educación*, Argentina, Buenos Aires, editorial: Stella, La Crujía.
- Quiroga, A. (S.F.). *La Solidaridad está en Juego*, Colombia, Bogotá: Red de solidaridad Social.
- Sandoval, C., (2000). *Programa de Especialización en Teoría, Método y Técnica de investigación social, Investigación Cualitativa, La etnografía, una visión de lo humano desde la cultura*, Colombia, Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Sandoval, Y. Varela, F. & Arce, A. (2010). *Mirando como miramos: una propuesta desde la Comunicación y la Educación para multiplicar miradas. Formación en recepción crítica. Proyecto de formación en recepción crítica Mirando como Miramos*. Colombia, Santiago de Cali: Editorial USC, GICOVI, CNTV.
- Valderrama, C., (2000). *Introducción*, en C. Valderrama (Ed). *Comunicación - Educación, Un Nuevo Escenario en Coordinadas, Abordajes y Travesías*, (pp. 1-12), Colombia, Bogotá: Siglo Editores.
- Vargas, L. & Bustillos, G., (1987). *Técnicas participativas para la Educación Popular*, México D.F. México: Editorial: Dimensión Educativa.

Velasco, L., y Peña, J., (2013). *El Aporte de Comunicación y Educación en el Proyecto Comunicación para la Convivencia: Letras para la esperanza. Trabajo de grado en Comunicación Social.* Colombia, Santiago de Cali: Biblioteca Universidad Santiago de Cali.



## ACERCA DEL AUTOR

### **LUIS ARMANDO MUÑOZ JOVEN**

Doctor en Humanidades, Magíster en filosofía, Especialista en Pensamiento Político Contemporáneo, Comunicador Social, Músico. Es docente de la Universidad Santiago de Cali desde el año 2002, en donde ha publicado bajo la editorial USC en las revistas *Papeles de Comunicación, Hablas y Decires, Contextos*; y los libros *Por una Teoría de la Desinformación (2008), La Formación de la Conciencia Moral de Adolescentes (2016), Nuevas miradas y enfoques de diversas investigaciones. Tomo I y tomo II (2018)*.

**orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-5084-5069>

**correo electrónico:** [luis.munoz03@usc.edu.co](mailto:luis.munoz03@usc.edu.co)



Impreso en el mes de octubre  
en los talleres de Artes Gráficas del Valle S.A.S.  
Santiago de Cali - Colombia  
2018

.....

Fue publicado por la facultad de Salud,  
de la Universidad Santiago de Cali.

