

## **SUMERGIRSE EN EL CURSO DE LA MEMORIA: EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y DESARROLLO**

## **IMMERSE YOURSELF IN THE COURSE OF MEMORY: EDUCATION, COMMUNICATION AND DEVELOPMENT**

**Claudia Pilar García Corredor<sup>1</sup>**

### **Resumen**

El objetivo del presente texto es reflexionar a partir de una lectura en retrospectiva, sobre los conceptos de comunicación, educación y desarrollo, desde autores fundacionales de Latinoamérica, para conectarlos con la configuración de la memoria colectiva, concepto abordado desde la filosofía. Las representaciones que se dan en los procesos de comunicar y de educar, pueden entenderse como prácticas perturbadoras, pero también pueden leerse desde el entrecruce de caminos de estos dos campos de conocimiento para aportar una mirada humanizada de experiencias vivas. Narrativas pedagógicas y mediáticas que posibiliten construir una franja compleja de sentidos compartidos, para reconocernos en las maneras en que nos contamos. Es una invitación a navegar en el curso de la memoria, para pensar, la vida de las personas, de sus ecosistemas, en el marco del desarrollo humano y sustentable.

**Palabras clave:** Comunicación, Educación, Desarrollo, Memoria, Narrativas.

### **Abstract**

The aim of this text is to retrospectively reflect from the founding authors of Latin America the concepts of communication, education and development, and connect them with the configuration of collective memory, a concept approached from philosophy. The representations that occur in the processes of communicating and educating, can be seen as disturbing practices, but can also be read from the intersection of paths of these two fields of knowledge to provide a humanizing view of living experiences. Pedagogical and media narratives that make it possible to build a complex range of shared senses, to recognize ourselves in the ways in which we talk about ourselves. It is an invitation to navigate in the course of memory, to think about people's life, their eco-systems, within the framework of human and sustainable development.

**Keywords:** Communication, Education, Development, Memory, Narratives.

---

<sup>1</sup> Doctoranda en Comunicación. Universidad Nacional de La Plata. Magíster en Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana y Comunicadora Social, Universidad Externado de Colombia.  
Profesora e investigadora, Departamento de Comunicación. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Doctoranda en Comunicación. Universidad Nacional de La Plata. Magíster en Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana y Comunicadora Social, Universidad Externado de Colombia.

## Introducción

Un trabajo de largo aliento, sobre la comunicación, la educación y la memoria en relación con el desarrollo es el sustento de este texto, que se desprende de varias investigaciones, entre las cuales quiero mencionar tres. La primera es “*Comunicación y desarrollo: Una mirada a tres experiencias educativas*” realizada en el 2009, donde los campos de conocimiento referenciados fundamentan el análisis de experiencias de educación, que se realizaron entre los años sesenta y los ochenta del siglo XX. La segunda investigación, avalada por la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad Javeriana: “*Lo invisible de los relatos mediáticos del dolor en Colombia*, que se realizó entre el 2014 y el 2016, junto con la colega Patricia Bernal, es una investigación en la que cobra vital importancia el fenómeno social de las narrativas mediáticas y se conecta con lo que hoy elaboro en torno a la memoria colectiva e histórica de mi país, en medio del proceso de pos acuerdo político entre el gobierno y las FARC<sup>2</sup>, “*La configuración de memoria sobre la desaparición forzada en Colombia*”. En esta última investigación dedico un gran apartado para analizar los procesos de representación simbólica, el lugar de la educación y de la comunicación, para comprender los antecedentes en la configuración de nuestro contexto cultural, en relación al modo en que se comparten y/o se instalan los sentidos de lo colectivo.

La relación entre comunicación, educación y desarrollo desde lo que se ha construido en antecedentes teóricos. Para ello, es necesario recurrir al relato del pasado, configurador de lo que somos hoy como sociedad. Se requiere de esta reiteración para comprender desde la memoria los procesos que, en el marco epistemológico han marcado caminos.

Pensar hoy, las representaciones que la comunicación y la educación, en un contexto de *desarrollo* instalaron —con la circulación de contenidos en un proceso complejo de recepción y consumo— el conocimiento y las prácticas culturales, con sus respectivos aprendizajes generalizados en las dinámicas sociales de los colombianos.

## Algunos de los referentes teóricos que fundamentan la reflexión

El concepto maniqueo desde el cual se inicia el proceso modernizador de este rincón del mundo, según el cual estas naciones *son incapaces de administrarse ellas mismas*<sup>3</sup>, incorpora desde comienzos del Siglo XX, el postulado de intervención de los Estados Unidos hacia el sur, con el pretexto de ayuda. Definido este territorio como necesitado, se consolida este énfasis, con la denominación de *países subdesarrollados* que enunciara Truman en 1949, (MATTELART, 1993) y que no pocas veces, aún hoy nos define.

Los autores que destaco a continuación, han estudiado el surgimiento fundacional de conceptos como *desarrollo, educación y comunicación*, en Latinoamérica. Las perspectivas de Raúl Prebisch en “*Capitalismo periférico: Crisis y transformación*”, Fernando Cardoso y Enzo Faletto en “*Dependencia y desarrollo en América Latina: Ensayo de interpretación sociológica*”, analizan desde la economía las características en este periodo del auge del desarrollo para la región. Plantean desde la CEPAL<sup>4</sup>, la *teoría de la dependencia*, según la cual, estamos insertos en una relación de sumisión con las potencias económicas del mundo. En vez de generar desarrollo, generan dependencia económica y cultural.

Por su parte Paulo Freire, autor de “*Pedagogía del oprimido*”, “*Extensión o comunicación*”, “*Educación como práctica de la libertad*”, propone acabar de una vez con el verticalismo en la educación, que se basa en la transmisión de un conocimiento a las personas que se involucran en el proceso, educador/educando. Dice Freire que es necesario desistir de la “*educación bancaria*”, aquella mediante la cual se depositan contenidos en una persona, porque este modelo “*sugiere una dicotomía inexistente, la de hombres-mundo. Hombres que están en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo*”. (FREIRE, 2015:84). En el mismo sentido Mario Kaplún, plantea una educación-comunicación que priorice el proceso entre los dos actores. En su texto “*Una pedagogía de la comunicación: El comunicador popular*”, dice que “*se demanda la formación de un sujeto con capacidad para resolver problemas nuevos, esto es, de mente creativa y crítica, capaz de auto aprender*” (KAPLÚN, 2002: 223), en lo que el autor llama una

<sup>2</sup> Hoy partido político, conformado por excombatientes del grupo guerrillero Fuerzas armadas revolucionarias de Colombia.

<sup>3</sup> Palabras del presidente estadounidense Woodrow Wilson en 1918, citado por Armand Mattelart (1993).

<sup>4</sup> Comisión Económica para América Latina.

comunicación educativa generadora, con la cual los procesos cambiantes y vivos hacen parte de las prácticas cotidianas tanto de los educadores como de los educandos.

Para pensar la comunicación en relación con el desarrollo la referencia iluminadora es sin ninguna duda la obra del maestro Luis Ramiro Beltrán. El autor propone que,

“La comunicación alternativa para el desarrollo democrático es la expansión y el equilibrio en el acceso de la gente al proceso de comunicación y en su participación en el mismo empleando los medios – masivos, interpersonales y mixtos – para asegurar, además del avance tecnológico y del bienestar material, la justicia social, la libertad para todos y el gobierno de la mayoría” (BELTRÁN, 2005: 21).

Con lo cual, Beltrán rompe con la distancia entre comunicación masiva y la comunicación por medios alternos. Priorizando tareas para una comunicación que trabaje socialmente en aras de la libertad y de lograr consensos que aporten a la mayoría de los ciudadanos. En el mismo sentido está el trabajo pionero de los intelectuales y académicos del Informe Mc Bride: “Un solo mundo, voces múltiples” (1980) es un documento político desarrollado por un grupo de intelectuales e impulsado por la [Unesco](#), que propone encontrar un *Nuevo orden para la información y la comunicación*. El NOMIC, se formaliza en asamblea de la Unesco en Belgrado, en 1980, cumple con la responsabilidad y “el honor de haber denunciado por primera vez ante la humanidad..., en los años setenta y ochenta del pasado siglo las crecientes y deplorables asimetrías Norte/Sur en el campo de las comunicaciones sociales” (PASQUALI, 2007: 241). Años atrás, los autores Osvaldo Sunkel y Pedro Paz (1970) plantean este desequilibrio Norte/Sur desde la perspectiva de la economía. Con su emblemático trabajo “El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo”, con el inspiraron la formación y el ejercicio de los comunicadores, en el análisis de la modernización desarrollista que, hace de la comunicación una herramienta para la extensión agraria y otros programas sociales de intervención y cooperación, en toda la región.

Armand Mattelart (1993) autor entre otros textos, de “La comunicación-mundo: Historia de las ideas y de las estrategias”, “La comunicación masiva en el proceso de liberación” o “La comunicación masiva, discurso y poder”, texto en el que afirma que los procesos de comunicación hacen parte de las relaciones productivas, en tanto “la distancia entre emisor y receptor es una mera reproducción del espacio que media entre productor y consumidor” (MATTELART, 1973:74), a lo cual Martín Barbero continúa “la pasividad asignada e interiorizada por parte del receptor no es sino un aspecto de la enajenación social de la que participan los dos polos del proceso” (MARTÍN BARBERO, 2002: 51). La comunicación analizada como un proceso de producción, en el que tanto las ideas como las personas terminan cosificadas y vueltas objeto de consumo.

Por su parte la autora Rosa María Alfaro (1993) en “Una comunicación para otro desarrollo” y un sin número de trabajos posteriores publicados por la organización Calandria, la autora apuesta por el trabajo de la comunicación con comunidades. Ella plantea una comunicación alternativa para propiciar cambios sociales a partir de procesos directos con las personas. María Cristina Mata en “Nociones para pensar la comunicación”, asume que,

“nadie recibe mensajes aislados sino conjuntos textuales porque cada mensaje particular remite a otros y se encadena con ellos en un continuum simbólico, cultural, implica aceptar que los mensajes de carácter alternativo o educativo que las organizaciones populares o educativas y promocionales producen, serán recibidos de la misma manera, es decir, insertos en ese conjunto cuya lógica global ha sido y está siendo diseñada desde otro lugar, el del poder. (MATA, 1985: 39).

La autora, hace una lectura política al ejercicio de comunicar, al referenciar este oficio como fundante de ciudadanía, de colectividades pensantes, de actores en procesos de participación, insertos en lógicas de poder que necesariamente hay que desentrañar.

Incluso desde una perspectiva a veces polémica Jesús Martín Barbero cuando le hace un giro de tuerca a la idea de una comunicación como proceso de dominación, para entender que los procesos de dominación tienen un componente trascendental que es el lugar que ocupa el dominado, analiza el proceso de la comunicación desde las mediaciones. En cierto sentido, es posible equiparlo con la reflexión de Paulo Freire al decir de la educación como un proceso entre dos, educador y educando, en el que cada uno cumple su rol, el de construir con el otro. Al decir de Paulo Freire en su libro “La educación como práctica de la libertad”,

“la educación bancaria dicta ideas. No hay intercambio de ideas. No debate o discute temas. Trabaja sobre el educando. Le impone una orden que él no comparte, a la cual solo se acomoda. No le ofrece medios para pensar, porque al recibir las formulas dadas, simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda, de algo que exige de parte de quien lo intenta, un esfuerzo de re-creación, de invención” (FREIRE, 1969 citado en KAPLÚN, 2002:22).

Educación es comunicar para Paulo Freire, lo cual requiere de actores en movimiento para un responsable proceso en la construcción de conocimiento. De igual manera Martín Barbero delega responsabilidades no solo al productor de contenidos, él se pregunta ¿Qué hacen las personas con sus consumos? “Comprender la comunicación significaba entonces investigar no solo las tretas del dominador sino también aquello que el dominado trabaja a favor del dominador, esto es la complicidad de su parte, y la seducción que se produce entre ambos” (MARTÍN BARBERO, 2002:21). La educación y la comunicación, requieren de procesos vivos, dialógicos, en acción constante entre los actores que se comunican/educan. Apostar por ello, no implica ignorar los procesos económico-políticos tanto locales como mundiales. Perspectiva presente en los dos autores.

Gustavo Cimadevilla en el texto “Comunicación, tecnología y desarrollo” relaciona a los autores que históricamente han abordado la relación entre comunicación y desarrollo en la región, dice que el desarrollo es una intervención, que está cargada ideológicamente y responde a estructuras sociales.

“El desarrollo implica siempre una ideología, pero sus referentes son situaciones concretas, muchas veces emocionalmente movilizadoras, otras interesadamente persuasivas. Así fue como en cuanto concepción el desarrollo nació para contender los desórdenes... “algo” debe modificarse para sintonizar con determinado orden. Pero ese orden está y estará siempre sujeto a las luchas que los actores desenvuelven para construir el mundo... La comunicación puede estar en el medio, antes o después, dentro o afuera, pero nunca ajena a las tensiones que esas luchas implican y que las tensiones humanas sostienen” (CIMADEVILLA, 2006: 11-12).

El autor en sus textos aprecia el lugar de las prácticas de comunicación en las intervenciones para el desarrollo, destaca la importancia de la participación activa, para explicitar los intereses propios y de los colectivos. Le ha interesado también el lugar de la técnica en el desarrollo, “comunicación, tecnología y desarrollo conviven y se entrelazan en una continua trama” (CIMADEVILLA, 2006: XIV), tensiona esta triada especialmente en sus trabajos de comunicación en el territorio, en relación con la urbanidad. La pregunta por la técnica tiene antecedentes en autores como Héctor Schmucler. Plantea que lo humano queda subsumido ante los desarrollos tecnicistas, “la palabra se hizo técnica, instrumento, y los seres humanos instrumentos de los instrumentos” (SCHMUCLER, 1997: 17), la comunicación hecha técnica para el autor genera perversiones que distancian la reflexión de lo humano. La técnica para el autor, está cada vez más lejos de la poiesis, para ser solo herramienta. En el mismo sentido escribe Antonio Pasquali en la reedición de “Comprender la comunicación” texto en el que nos invita a que

“no nos asombremos demasiado de los cambios mediático-tecnológicos que nos permiten relacionarnos cada vez mejor pero con los cuales se nos encandila y subyuga... volvamos a la sustancia del *factum* comunicante, a la interrelación humana, que subyace inmovible bajo el fluir del devenir tecnológico-mediático y de cuya comprensión caben esperar certeros efectos desalienantes y una convivencia de mejor calidad” (PASQUALI, 2007:10).

Pensar en la comunicación como proceso humano y no técnico. Volver a la pregunta metafísica ¿Por qué comunicar? Si no es porque, en caso de que abandonemos el propósito de construir conocimiento desde el lugar en que nos enunciamos, estaríamos entregando a otros la tarea que, sí nos corresponde en primera persona.

La reflexión sobre el desarrollo en Latinoamérica tiene una abundante bibliografía de la cual aquí se muestra tan solo un fragmento de la larga historia. Los lugares comunes de los autores referenciados, conectan las ideas sobre el desarrollo con problemáticas estructurales relacionadas con los intereses económicos de los programas de gobierno, en los que se evidencian los postulados por un desarrollo económico. Postulados que priman hasta hoy. Sin embargo, otras epistemologías como el desarrollo humano, exaltan la importancia de las personas y sus necesidades como centro para considerar el desarrollo. Max Neef (1986) entre otros autores del desarrollo humano, plantea

cuestionamientos que comprometen a políticos, comunicadores, educadores, a las instituciones del gobierno, sobre el papel que juegan en la construcción de país. Hoy en tiempos del desarrollo sostenible, se postula una vez más, el desarrollo económico como principio para implementar procesos sociales transformadores. Vuelve a incomodar la perspectiva globalizante / economicista que estos postulados presentan como fundamento. Pero también se destaca la selección de los ODS<sup>5</sup>, que abarcan en gran medida los problemas que, afrontan las personas que habitan los lugares del mundo más desfavorecidos por causa de una economía oligopólica y multinacional. Será necesario hacer un ejercicio por comprender y conceptualizar el desarrollo sustentable desde su característica más importante de propender por un desarrollo desde abajo, desde las prácticas locales de las comunidades, a partir de sus propias potencialidades.

### La educación y la comunicación como entradas al desarrollo en Latinoamérica

“Más allá de esta franja móvil del tiempo, o más concretamente, de los tiempos colectivos, no hay nada más”

Halbwachs

Según la historia que se cuente, la narrativa construye memoria, pero también puede abocar al olvido. Hoy, la visión de la emblemática bicicleta Raleigh, que usó mi padre desde su juventud, de clásico color negro, resortes en el sillín, cuadro de acero, barra horizontal y manillar de horquilla, viene a mi memoria con el característico sonido del timbre, anunciando su llegada a casa desde un par de calles a la distancia. Son los años 60 del ya antiguo siglo XX. Un relato que hace parte de mi historia, a partir de un objeto que ejemplifica las prácticas de un desarrollo propiciado por la economía del *laissez faire-laissez passer*<sup>6</sup>, o de libre mercado, implementada a finales del Siglo XIX que, facilitaba la llegada de bicicletas y paños ingleses y encajes franceses o belgas al país.

Una entrada como pretexto para pensar el devenir de un país, que desde 1900 se aproxima a la modernidad, en un proceso de choque con las condiciones previas de la estructura social caracterizada por la ruralidad y la manufactura de productos. País desdeñosamente encasillado como subdesarrollado, entre la memoria y el olvido de procesos colonizadores, de independencias perdidas en nuevas dependencias, propiciadas estas últimas por el desarrollismo, modelo que imperó en toda la región latinoamericana.

La entrada a la modernidad se da en años convulsos para Colombia. Entre la guerra de los mil días, la masacre de las bananeras y la pérdida de Panamá, no llegamos a ningunos dorados años 20. Fueron días de ajuste económico, con el comienzo de prácticas perversas como la solicitud —persistente en el tiempo— de empréstitos al Banco Mundial, FMI, BID, entre otros, convirtiéndose en el impulso para el desarrollo. Figura colonizadora hasta hoy.

De la mano con la educación y la comunicación masiva, las estructuras de poder encuentran en estos dos pilares, fundamentales recursos para configurar procesos civilizatorios y transformadores de la estructura social y de las personas. Los nuevos consumos y prácticas depositarias de valores instalados, son mediados por el aprendizaje de nuevas maneras de ser y de estar en el mundo.

La alfabetización civilizatoria se instala con la modernidad. Se basa en un modelo que promueve la reproducción de contenidos, con prácticas pedagógicas destinadas para la repetición y apropiación de contenidos, la reproducción ideológica y la transmisión de modelos culturales en disputa con los modelos de las culturas populares. Así, “*el carro rojo de mi papá*” como dictado para aprender a escribir, desde las cartillas alfabetizadoras de la niñez, o “*la granja del abuelo*” texto que es acompañado por la imagen de una casita tipo *Lego*, se componen las cartillas desde los años cincuenta, con contenidos por fuera del contexto de los educandos. Una relación perversa que insinúa el ejercicio de poder transformador, a partir de estereotipos ajenos y referentes por fuera del contexto cultural. Para lo niños del campo, *la granja* no existe, tendría que hablarse de casa,

<sup>5</sup> Objetivos para el Desarrollo Sostenible. PNUD. Programa de Naciones Unidas para el desarrollo.

<sup>6</sup> *Laissez faire-laissez passer*: Dejar hacer-dejar pasar, práctica caracterizada por una abstención de dirección o interferencia especialmente con la [libertad individual](#) de elección y acción; una doctrina que se opone a la injerencia gubernamental en asuntos económicos.

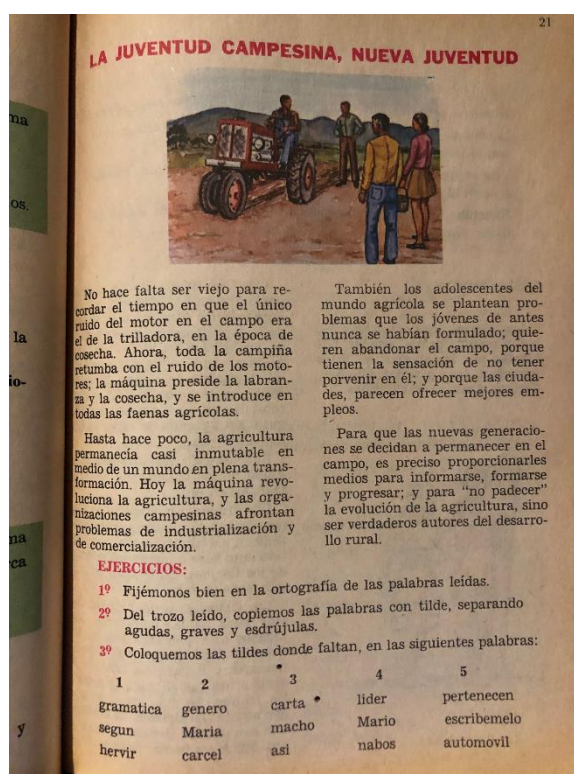


finca o de rancho, para entender que, lo que se estudia, corresponde a las realidades en contexto de los niños. El mensaje era subliminal pero directo.

En el mismo sentido, en la imagen que se pega debajo de este texto, aparecen unos “campesinos” con indumentaria de “citadinos” en medio del campo, admirando las bondades del *tractor* como herramienta para el desarrollo en el campo y para ser modernos. Las políticas de extensión agrícola, hicieron uso muy efectivo de la educación y de la comunicación para hacer llegar modelos de modernidad a las poblaciones rurales. “A partir de los años sesenta se inició en Latinoamérica un proceso de ampliación de las preocupaciones por la educación de jóvenes y adultos” (MARTÍNEZ, 2016). Procesos pedagógicos que se extendieron por todo el territorio colombiano, con la expectativa de suplir el lugar de la escuela formal, con programas de radio y televisión, de educación para adultos.

“las acciones de educación/alfabetización de adultos fueron impregnadas por los resabios culturales del contexto político del desarrollismo... la sumisión de la politicidad en virtud de privilegiar las técnicas de enseñanza... como punto de partida para incrementar la problematización política de sectores sociales postergados” (MARTÍNEZ, 2016).

Página de la cartilla “Hablemos bien” de Acción Cultural Popular,



Radio Sutatenza. Octava edición (1978). Bogotá: ACPO.

Se implementa una nueva narrativa alfabetizadora, esa misma que se esmera por adiestrar. En lugar de encuentro cultural, se da una confrontación cultural que, instala modelos, realidades y prácticas que se vuelven añoranza y objeto de consumo. No se reflexionan problemáticas, sino que se establecen contenidos ajenos y generalizadores, aptos para todos, en un método doctrinero, con la consiguiente intensión desde las lógicas de producción, de objetualizar las realidades. Más que problemas, se enuncian productos, que se acercan al consumidor-aprendiz, desde estructuras que publicitan satisfactores que crean nuevas necesidades en lugar de suplir las necesidades básicas. Tanto *el tractor*, como el “jean”, la lavadora mecánica, la mini falda y el “*carro rojo*”, son objetos de consumo, que se enseñan de manera ilustrada. Foráneos objetos del deseo, que se instalan como propicios para el consumo, desde la publicidad de la época y las cartillas escolares.

Son lógicas de desarrollo que tienen su inicio contemporáneamente con estas prácticas de inducción. “renunciar a pensar, sacrificar educación, cultura o independencia informativa por el coste-beneficio es asegurarse a término aún mayor pobreza y dependencia” (PASQUALI, 2007:25). Modelos verticales en la educación y en la comunicación movilizan un proceso perverso en la construcción de imaginarios homogeneizadores que incitan al consumo cultural. De nueva cuenta, se instalan prácticas culturales excluyentes y un contexto histórico que se aprende en la escuela a fuerza de repetición y enajenación.

El proyecto de desarrollo que subyace en la escolarización formal e informal, propicia que, en la escuela se reproduzcan sentidos instalados socialmente, “nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan” (GARCÍA MÁRQUEZ, 1996:28). De igual manera, postula el escritor que es justamente en la educación de los niños, donde se hace necesario corregir los errores. La escuela es atravesada por la narrativa de los acontecimientos, que generan resonancia social también en la comunicación masiva. No es solo información lo que circula, son imaginarios, se construyen héroes, se instalan verdades que al hacerse públicas se generalizan como conocimiento aprendido desde el aula y desde los medios de comunicación.

“Nos han escrito y oficializado una versión complaciente de la historia hecha más para esconder que para clarificar, en la cual se perpetúan vicios originales que ganan batallas que nunca se dieron y se sacralizan glorias que nunca merecimos... Pues nos complacemos en el ensueño de que la historia no se parezca a la Colombia en la que vivimos, sino que Colombia termine por parecerse a su historia escrita” (GARCÍA MÁRQUEZ, 1996:27).

Hay condiciones dadas por el sistema-mundo, que favorecen el contar las historias de los héroes más que de los vencidos, del victimario mas no de las víctimas, del poder dominante pero no la palabra de los humillados. Mucho menos, se propician procesos reflexivos. Se aprende la versión oficializada de los acontecimientos, más que para clarificar y comprenderlos, hemos aprendido a encubrirlos desde esta educación adaptativa y represiva. Procesos maniqueos con el conocimiento que circula en los entornos que los niños habitan. ¿Qué se enseña y por qué? Y en simultáneo ¿qué se comunica y por qué?

El pedagogo Paulo Freire dice que la educación no puede ser solamente una acción depositaria de conocimientos (1984:75). La educación, dice, es un hecho político, la educación es una práctica liberadora (FREIRE, 2015). Desde el autor se comprende el proceso educativo como un espacio idóneo para contar historias múltiples, un camino posible para construir y construirse como sujetos actuantes, para entretener con otras narrativas densas que, configuren historias para la memoria, contar historias que propicien vínculos culturales.

El lugar privilegiado que ocupan la educación y la comunicación en la configuración del sentido colectivo, delega al comunicador y al maestro, responsabilidades que van más allá del transmitir un conocimiento en el aula o simplemente hacer cubrimiento noticioso o *relato episódico*, en palabras de Aristóteles (1974). Como ya decíamos en un trabajo anterior, “las narrativas episódicas, que Ricoeur retoma de Aristóteles, son aquellas que refieren una de las dimensiones del acontecimiento, y resultan súbitas, inmediatistas y, en ocasiones, lisonjeras” (BERNAL & GARCÍA, 2018: 53). Hablar, contar, narrar un acontecimiento, son acciones profundas de lo humano, convierten un episodio pasajero en una historia compleja, llena de contexto y claridad enunciativa. El filósofo en su pensamiento profundo y antiguo, estudia la estructura de la narrativa y plantea que el narrador puede tomar dos caminos, narrar para construir historia densa o, por el contrario, puede narrar de manera episódica sin profundizar en los vericuetos del acontecimiento (ARISTÓTELES, 1974).

Sobre los procesos de enseñanza, se lee un testimonio emblemático entre educador-educando, que Simón Bolívar expresa sobre su maestro: “A don Simón Rodríguez... mi maestro, mi compañero de viajes... un genio, un portento de gracia y talento... Cuando lo conocí valía, infinito” (Carta del Libertador al general Santander, en: RODRÍGUEZ: 1990: XXIII). Cuenta este documento la entrañable relación entre maestro y alumno. Las maneras de enseñar mientras se conversa y se camina. La paideia, como técnica para construir conocimiento con el otro, mientras se camina se cuentan historias, se aprende/enseña.

El oficio de contar historias contiene posibilidades infinitas, en relación con las complejas formas de narrar y las subjetividades que encarna la comprensión de un acontecimiento. Es hora de que los “comunicadores hagan relevo y se tomen verdaderamente en serio que en la comunicación se juega de manera decisiva la suerte de lo público, la supervivencia de la sociedad civil” (MARTÍN BARBERO 2005:167-168) y, por lo tanto, la comprensión de los procesos sociales, políticos, económicos, con los que se escribe la memoria y la historia de las culturas, de los pueblos. La narración mediática de los acontecimientos, advierte una doble presencia, ya como manipulación con contenidos unidireccionales, o en el más optimista de los casos, como ámbito propicio para la construcción simbólica, con la que se vinculan subjetivamente y en contexto las personas involucradas en el proceso de comunicar-se.

Es necesario que las prácticas de educación y de comunicación generen lógicas de representación y den cuenta de las personas y de sus contextos culturales. Las maneras de contar, que sean coherentes con las dinámicas que se construyen culturalmente. Lo que *se cuenta*, no puede hacer agua, ni perderse en el tiempo. La narrativa diversa y compleja, contiene la riqueza de darle sentido al contexto cultural y por lo tanto de construir historia con relatos múltiples, acciones que pueden tener protagonismo en el aula de clase, para que a su vez sean los niños, autores y protagonistas de sus historias contadas.

### **Ver, sumergirse en el curso de la memoria.**

Estas prácticas que evidencian las lógicas de representación que circulan en la escuela y en las narrativas mediáticas, están atadas a la construcción del contexto histórico y tienen vínculo sinérgico con la memoria. Esta memoria histórica que ha considerado solo algunos conocimientos como válidos, deja de lado las historias de lo cotidiano, las microhistorias, las historias de lo local. Hoy, éste es un vacío que se reclama en las interacciones, en las representaciones con las que se piensa y se construye país. Las lógicas excluyentes del eco-sistema hacen que, como dice el autor somos “conscientes de nuestros males, pero nos hemos desgastado luchando contra los síntomas mientras las causas se eternizan. Nos han escrito y oficializado una versión complaciente de la historia, hecha más para esconder que para clarificar” (GARCÍA MÁRQUEZ, 1996:28). Sabemos de nuestros males, pero no acudimos a solucionar las causas estructurales que subyacen y manipulan desde el ejercicio del poder encarnado en las instituciones del saber.

La especificidad de la memoria radica en la relación que se establece en el tiempo en que los acontecimientos suceden (RICOEUR, 1999). La fiabilidad del recuerdo en contraposición a la ficción de la imaginación, dice el filósofo Ricoeur retomando a Platón y a Aristóteles, precisa el lugar que ocupa la dimensión temporal en el pensamiento. Es decir, cuando un recuerdo se relaciona en contexto, es posible que se acerque a la fiabilidad de los hechos, entonces el proceso memorioso reconstruye y se fundamenta en la historia de esos acontecimientos. En la narración se configura un acontecimiento y cada relato resulta ser un punto de vista de lo que quiere nombrar.

Será la relación temporal, la que legitime en perspectiva histórica la memoria. Ricoeur plantea “las diferencias entre el discurso de la memoria y el discurso de la historia, ubicándose en tres niveles: documental, explicativo e interpretativo. La historiografía tiene pretensiones de verdad, que la memoria no tiene, aunque se ve atrapada en las paradojas que son propias de la memoria y por supuesto de cualquier investigación científica. El simple hecho de buscar pruebas documentales se debe entender de entrada críticamente, en la medida en que consiste principalmente en la “selección” de testimonios del pasado” (JUBÉS BARROETA, 2002). Este proceso dialéctico entre historia y memoria, entre uno y otro posibilitan que el recuerdo tenga fundamento en los acontecimientos ocurridos y se retroalimente constantemente al tiempo en que el dato documental cobra fuerza memorística, así se condensan mutuamente el documento interpretado, comprendido y no solamente instrumentalizado, también significado y relacionado en contexto.

El dilema de la memoria como búsqueda de la verdad es también una preocupación. Heidegger relaciona en su libro *Ser y tiempo* (2003), donde discurre sobre el sentido de *Aletheia* como verdad, pero no una verdad constatable, verificable, sino una verdad que des-oculta, des-vela, deja ver de manera evidente, así la etimología de *Aletheia* remite a la búsqueda de fuentes que develen lo oculto. Que se haga evidente lo que estaba enterrado en el olvido. Hacer memoria entonces se correlaciona con el desvelamiento de lo oculto. Dejar ver, sumergirse en el curso de la memoria. En el libro VI de la *Eneida*, cuenta Virgilio que cuando Eneas se reencuentra con su padre,



“avista Eneas en un valle apartado un bosque solitario... y ve el río *Leteo* que fluye por delante de aquel lugar en paz..., ignorando lo que es, pregunta por su causa, ¿qué río es el que tiene allí delante y quiénes son aquellos que llenan apiñados sus riberas?. A esto su padre Anquises (le contesta); “son las almas a que destina el hado a vivir otra vez en nuevos cuerpos. A orillas del *Leteo* están bebiendo el agua que libra de cuidados e infunde pleno olvido del pasado” (VIRGILIO, 2008: 235-236).

El río *Leteo* contenía en sus aguas a las almas destinadas a estar allí para olvidar su vida pasada. *Leteo*: olvido, *Aletheia*: verdad que deja ver. *Aletheia*, entonces significa sin-olvido, e interpretando a Heidegger (2003), sin-cubrir o, des-cubrir para llegar a conocer, para des-cubrir y dejar ver, será tanto como navegar en los canales creados para la memoria, para encontrarse en el abrazo de las palmas del río que aplauden la reconstrucción memoriosa que des-vela, que no-olvida. Por ello, narrarse es construirse desde la propia voz y la memoria. Narrarnos es una tarea inconmensurable, los testimonios y experiencias de la vida abocan perspectivas posibles para interpretar, leer, pensar y reconocer la historia de los humanos y de su eco-sistema. La narrativa ofrece testimonio, es un espacio en el que muchos pueden identificarse, diferenciarse, reconocerse como parte de un mismo mundo común con miradas múltiples, miradas contadas y experiencias evidenciadas. Una sociedad polarizada, fragmentada, necesita que todo el cúmulo de narrativas y testimonios se sumen más, para construir la memoria multidimensional de las culturas.

Según Pilar Calveiro (2006), el testimonio es una estructura de transición y de posible articulación entre la memoria y la historia. El testimonio convoca a la interpretación del acontecimiento que origina la mirada del testigo. Se trata de una representación que invoca algo que ocurrió pero que puede estar cargado de alguna ficción. Esta carga de nuevos sentidos, configura transposiciones de las representaciones. La cultura se puede entender como un constructo de representaciones que generan transposiciones de sentido. Una idea expresada por un líder político, por un periodista o un maestro de escuela, puede ser retomada de diferente manera por sus interlocutores. Por ello, cada representación puede estar siendo retomada por diferentes actores, en contextos culturales específicos, generando una diversificación de representaciones que atravesadas por la experiencia en cada caso contribuyen a la configuración de otras nuevas representaciones.

Así, el lugar que ocupan las representaciones aprendidas y aprehendidas tanto en el aula como en los consumos mediáticos y los modelos para el desarrollo, nos permite afirmar que, la representación jamás es unívoca, está en relación directa con la experiencia en contexto cultural, con el bagaje y los sueños, con el conocimiento acumulado y con las condiciones sociales, políticas y económicas que atraviesan la experiencia de las personas. Sin embargo, la lógica de representación en los ámbitos escolares y mediáticos, esta signada por ejercicios de poder que dificultan el reconocimiento de las diferencias. Prácticas como la discriminación, la impunidad, entre otras patologías en el contexto escolar, no parecieran contar con el ejercicio del poder como un aliado para la claridad, ni tampoco para el ejercicio público de reconocimiento y de la representación en el que, por ser joven estudiante, se hace vulnerable. “La humanización y la transdisciplinaridad responsables son nuestra respuesta a las problemáticas y son, quizás, nuestra única defensa. Si no asumimos el desafío, nadie será inocente. Todos seremos cómplices de generar sociedades enfermas” (Max Neef, 1986:48).

Max Neef, teórico del desarrollo humano, ha planteado ya desde hace más de dos décadas, que el mejor abordaje de las problemáticas sociales, no puede ser otro que acudiendo al conocimiento directo de necesidades básicas de las personas, dice él necesidades axiológicas y existenciales, para identificar en el mismo contexto de las personas las potencialidades constitutivas con las cuales se puede hacer frente a las necesidades. Perspectiva que comparte ideario con el desarrollo sustentable, que propende por prácticas que se fundamenten en los conocimientos y potencialidades de los colectivos. Es decir lo importante en el caso de comunicar “bien” o educar “bien” solo tendría una respuesta en perspectiva de contexto. Reitera que la mejor manera de satisfacer las necesidades de las personas es teniendo un conocimiento exhaustivo de sus propios relatos a partir de lo que se manifiesta como necesidad. (MAX NEEF, 1986).

Muchas personas comparten historias trágicas, en las que se relatan acontecimientos que no pueden caer en el olvido. La comunicación tiene una enorme responsabilidad para contrapesar esas lógicas de representación, “la comunicación se reconoce como fundante de la ciudadanía en tanto interacción que hace posible la colectivización de intereses, necesidades y propuestas” (MATA,

2002: 66). Por ello, la comunicación puede ser una acción para educar en público, para retomar el ejercicio de la política de manera activa, transformando los modelos acostumbrados en esta interacción.

Para lograr la propuesta de desarrollo a escala humana, se hace necesario plantear un cambio en las maneras de comunicar y de educar, comprendiendo que son procesos que toda sociedad experimenta, no siempre en total coherencia con sus demandas culturales, necesidades básicas y potencialidades constitutivas. Es un proceso que puede ser formador tanto para los comunicadores como para los educadores. Aprender a abordar los fenómenos sociales para construir conocimiento con las personas involucradas. Así Freire, Martín Barbero y Max Neef, lo dejan claro en sus postulados por una comunicación y una educación que apueste por la interacción entre las dos partes que se comunican y se educan, que guardan total coherencia con un desarrollo a escala humana.

Se trata de un postulado ético-político que potencialice las prácticas de la comunicación entre las personas. Por ello, parafraseando a Paulo Freire, será necesario exigir a los medios de comunicación [tanto masivos, como los que hoy circulan en línea], que perciban ampliamente la expresión verbal de la sociedad y que su manera de contar, esté mucho más alejada de los intereses de quienes los manejan (FREIRE, 1984).

La carga histórica y la cultura tradicional están presentes en la historia reciente de los pueblos. Este acumulado de historia antigua y reciente, participa en la composición de las identidades y de las representaciones culturales, las cuales remiten al lugar de referencia desde donde las culturas se enuncian. Cada cultura acude a sus saberes ancestrales en interlocución permanente con la experiencia viva, gestando un “modo particular en que una cultura experimenta su convivencia y la forma en la que se la imagina y la representa” (ALFARO, 2006: 48).

Las diversas narrativas que enuncian el propio mundo, las maneras de contar y de contarse, es desde donde convocamos el sentido en colectivo. Lo que se cuenta no es de autorías selectivas. El autor es importante, pero lo que valida la experiencia es la participación de quienes escuchan o de quienes leen o hablan. Al producirse el maravilloso proceso de contar, se gesta el sentido construido con el otro, humanizando las interacciones en el aula y las prácticas del consumidor de contenidos. Por eso, el lugar de la comunicación hoy es de gran importancia para convocar la reflexión y el pensamiento denso, complejo, constructivo y auto reflexivo.

La magnitud que contiene el oficio del comunicador, en beneficio de las diversas expresiones culturales, conlleva la responsabilidad enorme de propiciar lo público, en consonancia con procesos de interacción que superen las polaridades políticas, la fragmentación social y las disparidades en la información. Para ello, será necesario evitar las falsas noticias, el unidimensionalismo en fuentes de información y la parcelación ideológica. “En la comunicación el conocimiento no se transmite de uno a otro, sino que se construye entre las partes” (FREIRE, 1984), así, la comunicación es un proceso en el que se construye el conocimiento, en el que la interacción entre los actores es sustancial para que exista la comunicación. La configuración de la historia de las personas, su memoria se va armando de pequeños retazos, en los que tanto la educación como la comunicación participan, gestionando un fortalecimiento en la humanización de los procesos.

Es necesario que los medios de comunicación en su función educativa interpelen, es decir que interpreten las realidades en contexto. Para Martín Barbero las narrativas de los medios masivos “deberían posibilitar la comunicación entre regiones, culturas y clases sociales” (MARTÍN BARBERO, 2005:169), como parte de su responsabilidad de servicio público, configurando interacciones comunicativas que propicien reconocimiento y participación a los miembros de una cultura. Cultura, comunicación, educación y desarrollo pueden ir de la mano. Muchas de las experiencias de vida ocurren por fuera del aula o de consumos mediáticos, pero aún así son configuradores de la historia de las personas. Es decir, el conocimiento ocurre de múltiples maneras y entrecruces. La comunicación no se puede comprender por fuera de la cultura. Como ya lo decíamos atrás en palabras de Mario Kaplún, es necesario contar con personas con la intensión de “resolver problemas nuevos” (KAPLÚN, 2002: 223), con una mentalidad abierta para cambiar el mundo creativamente en procesos de aprendizaje y autorreflexión continua.

## A manera de cierre

En la experiencia de mi vida, de niña aprendí de mis hermanos muchas cosas. Hoy, recordamos con risas cuando, hasta tres de nosotros nos montábamos en la bicicleta negra. Experiencia de una práctica in-olvidable. El objeto que, despierta la nostalgia de los años en mí, alcanza las prácticas cotidianas de mi joven hija, quien, con la expectativa completa por la vida, pedalea en Bogotá, esta urbe capitalina, una bicicleta que me trajo a este texto un flash back en el tiempo de las memorias que me construyen.

“Sin duda, el pensamiento aún está activo en la memoria: se desplaza, está en movimiento. Pero lo que es digno de mención, es que entonces, y sólo entonces, podemos decir que se desplaza y se mueve en el tiempo. ¿Cómo podríamos, sin la memoria y fuera de los momentos en que recordamos, tener conciencia de estar en el tiempo y transportarlo a través de su duración?” (HALBAWCHS, 2004: 128).

Los recuerdos de amigos y de familia que componen el pasado, son una memoria histórica y colectiva recurrente. El pasado es la historia que se recopila de manera continua en las maneras de contar, una y otra vez, esos acontecimientos que permiten la configuración de la memoria del grupo familiar. Estas prácticas son la escuela de la vida, en las que se aprende por fuera del aula, se experimenta y en ese hacer aprendiendo los seres humanos crecen y constituyen su propio mundo común.

“Así es como recordamos a nuestros padres, sin duda porque les queremos, pero sobre todo porque son nuestros padres” (HALBAWCHS, 2004:121), desde el pasado que irrumpe: una bicicleta negra surca mis pensamientos y con ella viene un mundo, la memoria colectiva de mi pequeño clan, con personas que viven en mi memoria, aún después de su muerte. “Más allá de esta franja móvil del tiempo, o más concretamente, de los tiempos colectivos, no hay nada más”. (2004: 129). En un guiño, la memoria se precipita sobre acontecimientos que tienen un quiebre en la extensión del tiempo, para como pretexto pensar en las lógicas del desarrollo en mi entorno histórico que como experiencia de vida, puedo contar.

## Referências

ACPO. (1978). Hablemos bien. Cartilla. Radio Sutatenza. Bogotá: Acción Cultural Popular.

ARISTÓTELES. (1974). Poética. Madrid: Gredos.

ALFARO, Rosa María. (1993). Comunicación para otro desarrollo. Perú: Calandria.

\_\_\_\_\_. (2006). Otra brújula: Innovaciones en comunicación y desarrollo. Perú: Calandria.

BELTRÁN, Luis Ramiro. (2005). La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: Un recuento de medio siglo. III Congreso Panamericano de la comunicación. Buenos Aires Recuperado en: [https://www.infoamerica.org/teoria\\_textos/lrb\\_com\\_desarrollo.pdf](https://www.infoamerica.org/teoria_textos/lrb_com_desarrollo.pdf)

BERNAL MAZ, Patricia & GARCÍA CORREDOR, Claudia Pilar. (2018). Tejer los hilos del silencio: Narrativas mediáticas del dolor. Bogotá: Editorial Javeriana.

BRUNNER, José Joaquín. (1992). América Latina en la encrucijada de la modernidad. En: VII Encuentro Latinoamericano de Facultades de comunicación. México: Felafacs.

CALVEIRO, Pilar. (2006). La memoria como futuro. México: Actuel Marx.

CARDOSO, Fernando & FALETTTO, Enzo. (1969). Dependencia y desarrollo en América Latina. Ensayo de interpretación sociológica. México: Siglo XXI.

SUNKEL, Osvaldo & PAZ, Pedro. (1970). El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo. México: Siglo XXI.

CIMADEVILLA, Gustavo, (Comp.). (2006). Comunicación, Tecnología y Desarrollo. Trayectorias. Río Cuarto - Argentina: Ed. Universidad Nacional de Río Cuarto.

FREIRE, Paulo. (2015), Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Ed.

\_\_\_\_\_. (1984). Extensión o comunicación. México: Siglo XXI Ed.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. (1996). La Proclama: Por un país al alcance de los niños. En: Informe de la Misión de Sabios, Colombia al filo de la oportunidad. Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. Bogotá: Tercer Mundo editores: Recuperado de:  
[http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/colombia\\_al\\_filo\\_de\\_la\\_oportunidad.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/colombia_al_filo_de_la_oportunidad.pdf)

HEIDEGGER, Martín. (2003) Ser y tiempo. Madrid: Editorial Trotta.

HALBWACHS, Maurice. (2004) La memoria colectiva. España: Prensas Universitarias de Zaragoza. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/141999311/Halbwachs-Maurice-La-Memoria-Colectiva-pdf>

JUBÉS BARROETA, Enrique. (2002). En Revista Athenea digital N°. 1 En línea:  
<http://ddd.uab.es/pub/athdig/15788946n1a21.htm>

KAPLÚN, Mario. (2002). “Una pedagogía de la comunicación. El comunicador popular”, Cuba: Ed. Caminos. Recuperado de:  
[https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/kaplun-el\\_comunicador\\_popular\\_0.pdf](https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/kaplun-el_comunicador_popular_0.pdf)

MARTÍN-BARBERO, Jesús. (2002). Oficio de cartógrafo. Chile: F.C.E.

\_\_\_\_\_. (2005). Poner este roto país a comunicar. Signo Y Pensamiento, 24(46), 163 - 169. Recuperado de:  
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3667>

MARTÍNEZ, Darío Gabriel. (2016). Memorias de la educación de jóvenes y adultos. En: Apuntes de comunicación, educación y discurso. No. 1. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

MATA, María Cristina. (1985). Nociones para pensar la comunicación. Recuperado de:  
<http://agro.unc.edu.ar/~extrural/Mata.pdf>

MATA, María Cristina. (2002). Comunicación, ciudadanía y poder: Pistas para pensar su articulación. Diálogos de comunicación No. 64 (64 a 76). Perú: FELAFACS.

MATTELART, Armand. (1973). La Comunicación masiva en el proceso de liberación. México: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_. (1993). La Comunicación-mundo: Historia de las ideas y de las estrategias. Madrid: Fundesco.

MC BRIDE, Seán & otros.(1980). Un solo mundo, voces múltiples. México:Unesco. F.C.E.

MAX NEEF, Manfred. (1986). Desarrollo a escala humana: Una opción para el futuro. Chile: Cepaur.

PASQUALI, Antonio. (2007). Comprender la comunicación. Barcelona: Gedisa.

PREBISCH, Raúl.(1984). Capitalismo periférico: Crisis y transformación. México: F.C.E.

RICOEUR, Paul. (1999). La lectura del tiempo pasado: Memoria y olvido. Madrid: Arrecife Producciones.



RODRÍGUEZ, Simón. (1999). Sociedades americanas. Venezuela: Biblioteca Ayacucho.

SCHMUCLER; Héctor. (1997). Memoria de la comunicación. Buenos Aires: Biblos.

VIRGILIO (2008). Obras II. Eneida. Biblioteca Clásica. Madrid: Editorial Gredos.



*Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.*