



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Cali

VIGILADA MINEDUCACIÓN Res. 12220 de 2016

EDUCOMUNICACIÓN PARA LA PREVENCIÓN DEL CONFLICTO JUVENIL VIOLENTO EN BARRIOS POPULARES DE CALI

Autoras:

Claudia Patricia Bohórquez Torres
Paula Andrea Ortiz Ruiz

Pontificia Universidad Javeriana Cali
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Ciencias Sociales
Maestría en Educación
2026

**EDUCOMUNICACIÓN PARA LA PREVENCIÓN DEL CONFLICTO JUVENIL
VIOLENTO EN BARRIOS POPULARES DE CALI**

Autoras:

Claudia Patricia Bohórquez Torres

Paula Andrea Ortiz Ruiz

Director del Trabajo de Grado: Carlos Andrés Tobar Tovar, PhD.

Pontificia Universidad Javeriana Cali
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Ciencias Sociales
Maestría en Educación
2026

ARTICULO 23 de la Resolución
No. 13 del 6 de Julio de 1946,
del Reglamento de la Pontificia
Universidad Javeriana.

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de Tesis. Solo velará porque no se publique nada contrario al dogma y la moral católica y porque las Tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales; antes bien, se vea en ellas el anhelo de buscar la Verdad y la Justicia”.

Resumen: Esta investigación implementa una experiencia educomunicativa orientada a la prevención del conflicto juvenil violento en contextos urbanos populares del distrito de Aguablanca, Cali (Colombia). El trabajo se desarrolla en articulación con SOROCA, programa de educación complementaria de la Fundación Ser para Ser, que promueve el compromiso cívico y fortalece los proyectos de vida de jóvenes afectados por la desigualdad y la violencia estructural. Desde las perspectivas de la educomunicación, la literacidad crítica y la ciudadanía científica, se busca fomentar el diálogo y la agencia juvenil frente a discursos hegemónicos estigmatizantes. Metodológicamente, la intervención se estructuró en tres fases: la recolección de relatos mediante la técnica proyectiva "Mi barrio en perspectiva"; la coproducción de textualidades narrativas en formato digital sonoro; y una evaluación participativa mediante grupos de discusión y análisis DOFA. Los resultados demuestran que transitar por las fases de co-creación, co-producción e interacción sonora fortalece la lectura del contexto, la participación cívica y la gestión pacífica de los conflictos. La investigación concluye que la apropiación de estos lenguajes permite a los jóvenes pasar de receptores pasivos a sujetos políticos capaces de transformar su entorno, ofreciendo lineamientos validados para replicar estas prácticas de paz en otros escenarios comunitarios.

Palabras clave: educomunicación, textualidades narrativas, ciudadanías científicas.

Abstract: This research implements an educommunicative experience aimed at preventing violent youth conflict in popular urban contexts of the Aguablanca district in Cali, Colombia. The work is developed in articulation with SOROCA, an alternative education program led by the Ser para Ser Foundation, which promotes civic engagement and strengthens the life projects of young people affected by inequality and structural violence. Drawing on the perspectives of educommunication, critical literacy, and scientific citizenship, it seeks to foster dialogue and youth agency in the face of stigmatizing hegemonic discourses. Methodologically, the intervention was structured in three phases: the collection of stories

through the projective technique "My Neighborhood in Perspective"; the co-production of narrative textualities in podcast format; and a participatory evaluation through discussion groups and SWOT analysis. The results demonstrate that moving through the phases of co-creation, co-production, and sound interaction strengthens the reading of context, civic participation, and the peaceful management of conflicts. The research concludes that the appropriation of these languages allows young people to transition from passive receivers to political subjects capable of transforming their environment, offering validated guidelines to replicate these peace practices in other community settings.

Keywords: educommunication, narrative textualities, scientific citizenships.

1. Introducción

Esta investigación propone una experiencia educ comunicativa orientada a la prevención del conflicto juvenil violento en barrios populares de Cali, como complemento a la educación cívica que tiene como finalidad fomentar el pensamiento crítico para transformar la vulnerabilidad sociocultural (Tobar et al., 2026).

Desde esta perspectiva, la violencia se entiende como un fenómeno multidimensional que abarca dimensiones físicas, psicológicas y comunitarias (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2002) que se encuentra relacionada con la precarización del mundo social (Guerrero et al., 2021; Rico, 2022).

Los abordajes educativos de la violencia deben propiciar diálogos para la comprensión de actores sociales en disputa, considerando que las tasas de criminalidad afectan principalmente a las juventudes (Alcaldía de Santiago de Cali, Secretaría de Seguridad y Justicia [ASCSJ], 2025; Rico, 2022; Guerrero et al., 2021).

Estas circunstancias fracturan el entorno comunitario y constituyen un desafío para la educación cívica. Ignorar las particularidades contextuales de las violencias en el sistema

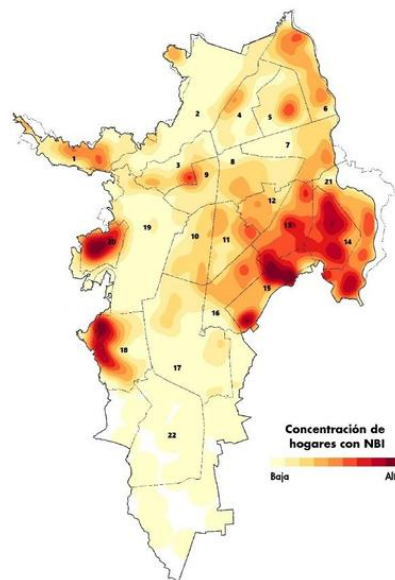
escolar naturaliza las dinámicas de opresión que limitan la capacidad de agencia crítica de los jóvenes para comprender y transformar su realidad (Freire, 1970).

Para subsanar este déficit, este estudio aborda la educación cívica como una oportunidad para la construcción de pensamiento científico donde el individuo deja de ser un receptor pasivo de contenidos institucionales para asumirse como sujeto político capaz de participar en la solución solidaria de problemas comunes (López, 2024; López et al., 2024).

Los jóvenes que participan en este estudio provienen de las comunas 13, 14, 15, y 21, las cuales conforman el distrito de Aguablanca. En este territorio habitan poblaciones provenientes del pacífico colombiano, el norte del Cauca, así como población venezolana, los cuales viven profundas desigualdades sociales e institucionales (DANE, 2022; Guerrero et al., 2021; Perafán, 2022).

Figura 1

Mapa de Cali y las comunas con mayores necesidades básicas insatisfechas en Cali



Nota: Sectores con necesidades básicas insatisfechas (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2022).

Las poblaciones mencionadas presentan altas tasas de deserción escolar. En Colombia ésta alcanza el 45% y se ha interpretado como un factor que impide la inclusión social,

educativa y laboral (Ruiz y Navia, 2025) y facilita la inclusión a dinámicas criminales (Arana, 2020; Ordóñez, 2017; REDUCA, 2017).

Frente a la precariedad y las limitaciones institucionales en el Distrito de Aguablanca, las comunidades han construido infraestructuras sociales "desde abajo", impulsando intervenciones pedagógicas para la promoción de culturas de paz y los Derechos Humanos (Lara et al., 2017; Tobar Tovar et al., 2026).

Desde esta perspectiva, el Programa SOROCA propone complementos a la educación formal-institucional, en los cuales se desarrollan pedagogías que integran las comprensiones juveniles de la vulnerabilidad sociocultural a la resolución de problemas de la vida en común. Este tipo de abordajes combinan la educación formal con lecturas biográficas relativas a las problemáticas sociales, los diálogos interculturales y los compromisos ciudadanos (Arias y Tobar, 2019; Palacios et al., 2024; REDUCA, 2017).

El Programa SOROCA es una iniciativa liderada por la Fundación Ser para Ser, la cual fomenta valores cívicos mediante el fortalecimiento de los proyectos de vida en contextos afectados por las violencias (Fundación Ser para Ser, 2025).

Esta investigación aporta a los fines formativos del programa en mención a través de una experiencia educomunicativa en la que se amplían los conocimientos científico-sociales mediante el uso de procesos, medios y tecnologías de la comunicación en favor de una reflexión crítica y dialogada sobre problemáticas sociales contemporáneas (Kaplún, 2002). A continuación, los objetivos del estudio.

El objetivo general refiere a la implementación de una experiencia educomunicativa para la prevención del conflicto juvenil violento, mediante la construcción de textualidades sonoras, para visibilizar el aporte de las juventudes a la resolución de problemáticas sociales en los barrios populares del distrito de Aguablanca. En este sentido, los objetivos específicos se expresan del siguiente modo:

Desarrollar relatos de vida sobre el afrontamiento del conflicto juvenil violento, mediante técnicas proyectivas para la narración de historias, en aras de fomentar una conversación sobre las afectaciones que producen las violencias.

Implementar talleres expresivos, mediante la apropiación de lenguajes digitales sonoros, para crear relatos que recuperen el punto de vista de los participantes.

Evaluar posibilidades y limitaciones del ejercicio educomunicativo, recuperando la perspectiva de los participantes, para determinar su replicabilidad de la pedagogía en otros contextos de intervención social agenciados por SOROCA.

Esta investigación se fundamenta en la necesidad de fortalecer la educación cívica desde una perspectiva territorial, buscando visibilizar horizontes situados de resolución juvenil de conflictos. Al integrar la educomunicación, este estudio ofrece una alternativa pedagógica para reconocer el rol de las juventudes en el abordaje de las convivencias (Tobar et al., 2026). A continuación, se presentan cuatro argumentos asociados a esta idea.

En primer lugar, el desarrollo de relatos biográficos sobre el afrontamiento de conflictividades juveniles constituye una oportunidad para generar nuevas epistemologías sobre las causas de las violencias. Según Palacios et al. (2024), la expresión es una condición para alcanzar el pensamiento crítico, los estudiantes dominan contenidos cuando pueden articular en un relato causas, consecuencias y externalidades.

En segundo lugar, la implementación de tecnologías digitales para la producción de relatos constituye una oportunidad para optimizar los recursos pedagógicos con los que se enseñan las ciencias sociales contemporáneas. Según Tobar et al. (2026), el uso de estas tecnologías en barrios de bajos ingresos amplía las capacidades de participación democrática por parte de grupos que históricamente han sido apartados de la discusión pública.

En tercer lugar, la evaluación del ejercicio educomunicativo permite pensar en su replicabilidad. Según Castañeda et al. (2023), identificar las condiciones pedagógicas,

metodológicas y contextuales favorece la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones a partir de una opinión informada.

Finalmente, este estudio ofrece una experiencia de educomunicación que busca fundamentar una ecología de saberes (Santos, 2009). Una conjunción de formas de concebir las convivencias favoreciendo la justicia cognitiva y la paridad participativa, asunto de especial interés para la Fundación Ser para Ser.

2. Antecedentes

A continuación, se presentan una compilación de estudios derivados ubicados en el periodo 2017 al 2025. Estos han sido clasificados del siguiente modo: (1) una introducción a la educomunicación, (2) textualidades digitales y análogas, y, (3) literacidades críticas y ciudadanías científicas.

2.1. Una introducción a la educomunicación

Se concibe como una vertiente del campo académico de los estudios en comunicación social que aporta a pedagogías cívicas sobre el lugar de la emancipación en el abordaje de problemas sociales complejos (Rodríguez, 2024). Autores como Mateus et al (2017) y Ávalos et al (2020), señalan que esta perspectiva integra prácticas educativas y comunicativas que fortalecen el pensamiento crítico, la participación juvenil y la lectura crítica de los discursos cotidianos, aspectos clave para fomentar la justicia y la democracia.

La educomunicación fomenta el pensamiento crítico, comprendido como el proceso que permite analizar, cuestionar y comprender cómo se construyen los mensajes, fortaleciendo la capacidad reflexiva y la participación en la vida pública (Longo y Dos Santos, 2023; Rodríguez, 2024).

Las experiencias de aprendizaje donde los jóvenes pueden narrarse, escucharse y producir sentidos compartidos favorece la construcción colectiva de conocimiento y la incidencia social (Mateus et al., 2017; Ávalos et al., 2020; Palacios et al., 2024). Así, se

consolida como un horizonte pedagógico que articula reflexión crítica, diálogo y acción transformadora en contextos marcados por la desigualdad y la exclusión (Montoya et al., 2023).

En este sentido, la enseñanza es un proceso creativo y la producción del conocimiento surge del intercambio y la participación, se orienta hacia la democratización y el reconocimiento de la pluralidad (Mendoza, 2024; Sánchez, 2020).

Esta pedagogía puede integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo, no sólo como simples herramientas informacionales, sino como recursos estratégicos que promueven la participación comunitaria para resolver problemas comunes (Otálora, 2022; Tabango, 2023; Mendoza, 2024; y Salguero, 2025).

Los estudios de Longo y Andrade (2023) muestran que mediante procesos participativos los adolescentes pueden reflexionar críticamente sobre el rol de los medios de comunicación en la representación de sus realidades, distinguir entre ficción y realidad y vincular estas lecturas con sus experiencias, apropiándose del lenguaje audiovisual.

Para Palacios et al. (2024), la educomunicación trasciende las dinámicas educativas tradicionales para consolidarse como un escenario no formal que propicia una reflexión crítica sobre los conflictos socioculturales. A través de este proceso participativo, las juventudes problematizan su comprensión de los conflictos sociales, traduciendo sus malestares individuales en narrativas y estéticas configuradoras de identidades.

La educomunicación promueve el diálogo como metodología ampliando los usos sociales de las tecnologías (Kaplún, 2002; Salguero, 2025). Para autores como Cuervo et al. (2021) y Martínez y Ortiz (2023), la experiencia educomunicativa puede describirse en tres dimensiones: la primera, denominada cognitivo-crítica, orientada a la formación mediática en problemáticas globales; la segunda, la expresiva-creativa, que busca la apropiación de los

lenguajes narrativos; y la tercera, la cívico-política, que fomenta la agencia ciudadana y permite a los jóvenes reconocerse como constructores de paz.

En síntesis, la educomunicación es una experiencia pedagógica transformadora que fomenta la emancipación mediante la comprensión de los contextos afectados por la vulnerabilidad sociocultural, los estudios consultados mencionan que se trata de un complemento que puede ampliar los contenidos que se trabajan en la educación formal.

2.2. Textualidades digitales y análogas

Según Moreno et al (2018), la capacidad de producir textos constituye una de las finalidades del pensamiento crítico, la habilidad de estructurar enunciados relacionados con un posicionamiento sobre los dramas sociales, mediante estos procesos los sujetos construyen sentido y participan del reconocimiento intersubjetivo. Las textualidades narrativas permiten la manifestación de perspectivas específicas y la producción de significados situados que fortalecen los procesos de interacción y reconocimiento colectivo (Moreno et al., 2018).

Las textualidades narrativas son importantes en los procesos educomunicativos para desarrollar literacidades críticas, puesto que permiten cuestionar los discursos dominantes, visibilizar voces silenciadas y analizar las ideologías que circulan en los mensajes mediáticos. Ofreciendo maneras de expresión, vinculando la historia con la acción creativa, el análisis y la solución de conflictos mediante procesos iterativos de ensayo y error (Freire, 1970; Moreno et al., 2018).

López (2024) analizó la formación ciudadana en escuelas chilenas mediante el Análisis Crítico del Discurso, examinando cómo los instrumentos de planificación, evaluación y rendición de cuentas configuran los discursos y prácticas educativas. El estudio identificó patrones e ideologías subyacentes al considerar el discurso como un espacio de disputas de poder reflejado en textos, prácticas discursivas y contextos hegemónicos.

De igual manera, Samudio et al. (2020) analizaron los formatos narrativos transmedia empleados en el proyecto ecuatoriano *Multimediando* (2017), orientado a que niños de 8 a 12 años aprendieran a resolver conflictos de manera pacífica y respetuosa.

Dicho lo anterior, las praxis narrativas – tanto análogas como digitales – permiten que las historias sean multimodales, colaborativas e interactivas. Se amplían los relatos, incorporando recursos como imágenes, sonido, vídeo y, lo más importante, los integrantes pueden plasmar su voz en productos pensado por y para ellos (Scolari, 2018).

Las investigaciones presentadas plantean la necesidad de fortalecer las praxis narrativas y educomunicativas para confrontar los discursos dominantes que limitan la literacidad crítica de los sujetos. En este sentido, se hace indispensable fomentar la creación de relatos multimodales que reduzcan las barreras de expresión, permitiendo que las comunidades visibilicen sus voces y ejerzan plenamente su derecho a la participación ciudadana.

2.3. Literacidades críticas y Ciudadanías científicas

La literacidad crítica, entendida como práctica social orientada a la decodificación activa del entorno, encuentra su dimensión más política cuando los sujetos no solo leen e interpretan su realidad, sino que actúan sobre ella de manera informada y colectiva (Freire, 1970; Kaplún, 2002; Van Sluys et al., 2006).

En este ámbito la ciudadanía científica se plantea como un ejercicio democrático y participativo de producción de conocimiento que reconoce que todas las comunidades, incluidas aquellas en contextos de vulnerabilidad, poseen la capacidad de generar pensamiento crítico a partir de la reflexión sobre sus propios territorios (Maldonado, 2019; Tobar Tovar et al, 2026).

Su fortalecimiento depende de procesos educativos capaces de articular los espacios formales de aprendizaje —como las instituciones escolares y académicas— con los escenarios informales —como el barrio, las fundaciones comunitarias y los colectivos juveniles—, con el fin de promover la investigación y la comprensión crítica del entorno territorial (Maldonado et al., 2023).

Las ciudadanías científicas se consideran un saber transmetodológico, desde esta vertiente la ciencia relaciona saberes académicos y populares, se trata de una ecología de saberes que democratiza la producción de conocimiento y responde a las políticas públicas de divulgación, impulsando una ciudadanía comprometida con el buen vivir (Maldonado, 2019).

En este sentido, la ciudadanía científica implica dos dinámicas interdependientes: a) la racionalidad científica para analizar datos y b) la recuperación de la subjetividad para construir activamente el pensamiento propio y actuar (Mendoza, 2024). Bajo esta mirada, el conocimiento se concibe como un proceso de producción horizontal y situado; investigar no es solo observar un fenómeno externo, sino reflexionar sobre la propia realidad para transformarla, integrando el sentir y el hacer de los jóvenes como ejes de la validación del saber.

La investigación empírica en torno a estas dinámicas revela que, en el contexto escolar, la formación de ciudadanías presenta importantes desafíos. Al respecto, López et al. (2024) evidencian que en las escuelas chilenas la Formación Ciudadana es un campo complejo, tensionado entre enfoques minimalistas —centrados en contenidos tradicionales— y maximalistas —orientados al desarrollo de habilidades, actitudes y participación crítica—. A pesar de mostrar bajos niveles de conocimiento cívico formal, los estudiantes demuestran un alto interés por la política, concibiendo la ciudadanía como comunidad y movimiento

social; no obstante, perciben una carencia de prácticas escolares para experimentar la democracia y se sienten ignorados por la institucionalidad (López et al., 2024).

Ante las limitaciones del sistema formal, los entornos educomunicativos informales como las radios comunitarias destacan por su capacidad de vincular el conocimiento social con el desarrollo de la capacidad crítica y socioemocional (Vernier et al., 2018). No obstante, persiste una carencia de conciencia sobre el rol pedagógico de los participantes, lo que evidencia la necesidad de formación específica para la gestión de conflictos (Vernier et al., 2018).

Según Castañeda et al (2023), en el contexto colombiano hay que conectar la cotidianidad con la literacidad crítica. El autor realiza un estudio de caso con estudiantes de grado décimo, identificando que abordar la Resolución de Problemas Socialmente Vivos (PSV) eleva significativamente las competencias analíticas de los jóvenes.

En cuanto a la literacidad crítica, este estudio demostró que la lectura de narrativas en dispositivos electrónicos permitió transitar desde una actitud de alerta hacia una ciudadanía orientada al cambio social. Los autores concluyen que los escenarios educativos deben permitir el debate de problemas socialmente vivos para que los estudiantes generen soluciones e incidan en la toma de decisiones informadas dentro de sus contextos (Castañeda et al., 2023).

Los estudios revisados muestran que una experiencia de educomunicación puede aprovechar la narrativa digital y análoga para fortalecer el pensamiento crítico de los jóvenes de SOROCA, promover su discernimiento mediático y movilizar acciones frente a los problemas socio-científicos de su entorno. Con ello, se aporta al desarrollo de ciudadanías científicas y a la aspiración ética de la educomunicación: democratizar el conocimiento

comprendido como un bien común que emerge del diálogo entre la academia y la vida cotidiana.

3. Marco conceptual

En este marco conceptual se propone un acercamiento al proceso de comunicación, la literacidad crítica y las ciudadanías científicas.

3.1 Proceso de comunicación

La educación tradicional ha sido cuestionada por operar como una "educación bancaria" (Freire, 1970) que ejerce una violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 2009) y reproduce desigualdades sociales (Ocampo, 2008; Kaplún, 2002). Frente a este modelo pasivo, la educomunicación se constituye como un proceso de construcción colectiva del conocimiento fundamentado en la interacción social y el intercambio de saberes (Kaplún, 2002). Esta propuesta pedagógica sustituye la jerarquía vertical por un diálogo horizontal donde el docente actúa como facilitador para transformar la realidad y potenciar el desarrollo humano (Freire, 1970).

En la actualidad, esta perspectiva dialógica es crucial para resolver la crisis de desconexión en las aulas. Como señala Citelli (2016), los jóvenes viven el choque entre el “tiempo lento” de la escuela tradicional (necesario para la reflexión) y el “tiempo acelerado” de la sociedad digital (marcado por la inmediatez). La educomunicación actúa como el puente necesario para que los procesos formativos dialoguen verdaderamente con las dinámicas de la vida contemporánea.

Para que este puente sea efectivo, se requiere promover la participación impulsando el tránsito del sujeto de receptor pasivo a un *emirec* (emisor-receptor) capaz de crear discursos propios que subviertan los mensajes hegemónicos (Kaplún, 2002). Para materializar esta

capacidad creadora y transformadora, la metodología educomunicativa se operacionaliza a través de tres fases fundamentales: la co-creación, la co-producción y la interacción.

3.1.1. Co-creación

La primera fase corresponde a la co-creación, donde los participantes generan ideas y narrativas a partir de su experiencia, esta fase corresponde con el principio de prealimentación, comenzar por conocer, escuchar e inspirar a los participantes, lo cual se logra “yendo a la gente” (Kaplún, 2002).

3.1.2. Co-producción

La segunda fase es la co-producción, en la que se materializan dichas ideas en acciones o productos comunicativos, y el equipo comunicador recoge las experiencias de los participantes, las selecciona, ordena y organiza de manera estructurada para después devolvérselas a la comunidad, lo que permite a los sujetos recobrar su voz y potenciar su autoexpresión, adquiriendo o recobrando su autoestima y quebrando la "cultura del silencio" (Kaplún, 2002).

3.1.3. Interacción

Finalmente, la tercera fase la interacción, la cual posibilita el intercambio y socialización del conocimiento en la comunidad, cuando el mensaje es compartido, el sujeto colectivo puede reconocerse en él e identificarse con él y adquirir consciencia de su propio valor. Al socializar el mensaje y compartirlo con otros, el saber individual se transforma en conocimiento colectivo o producto social (Kaplún, 2002).

La construcción de textualidades sonoras trasciende el mero depósito de información para actuar como un dispositivo de mediación que estimula el pensamiento crítico. Al exigir la interrelación de hechos y el cuestionamiento de las causas sociales, estos relatos permiten

proponer interpretaciones que subvierten los discursos de violencia, convirtiéndose en una herramienta de emancipación para alcanzar una comprensión compleja y multicausal de la vida en común (Mendoza, 2024).

Las anteriores fases promueven la cooperación, la reflexión y el aprendizaje situado, fortaleciendo las competencias comunicativas y socioemocionales. En este sentido, el error deja de ser sancionado y se convierte en oportunidad para el aprendizaje; la práctica pedagógica se asume como un proceso colectivo y dinámico que integra teoría, práctica y compromiso social (Kaplún, 2002).

3.2. Literacidad crítica

El desarrollo de estas fases no solo potencia la reflexión y la comunicación entre los participantes, sino que también abre paso a una formación ciudadana crítica, vinculada con la acción transformadora en contextos sociales amplios (Freire, 1970; Kaplún, 2002). La educomunicación promueve la decodificación activada, un principio que demanda que los mensajes sean formulados de modo que el destinatario tenga que "poner de su parte, asociar situaciones, interpretar y extraer conclusiones" (Kaplún, 2002, p.146).

3.2.1. Lectura del contexto

Van Sluys et al. (2006) definen la literacidad crítica como una práctica social y política para cuestionar ideologías en los textos y el entorno. El proceso requiere interrumpir lo cotidiano, interrogar múltiples puntos de vista, enfocarse en lo sociopolítico y actuar por la justicia social. Especialmente, la dimensión de interrumpir lo cotidiano permite usar el lenguaje para problematizar visiones naturalizadas del mundo, transformando al estudiante en un sujeto crítico capaz de analizar cómo los discursos buscan posicionarlo en una realidad específica.

Esta mirada crítica permite superar de la concepción "bancaria" de la educación, la cual inhibe el poder creador y la capacidad de los sujetos de decir su palabra, es decir su praxis o unión inquebrantable entre acción y reflexión (Freire, 1970).

3.2.2. Expresión

En este sentido, la expresión y el desarrollo del lenguaje son vitales para la cognición, pero no existe expresión sin interlocutores, por ello, el conocimiento se construye en el intercambio y la elaboración personal (Kaplún, 2002). El diálogo es, entonces, la esencia de la educación como práctica de la libertad (Freire, 1970).

3.2.3. Participación cívica

Cuando la literacidad crítica se ejerce colectivamente, deriva en formas concretas de compromiso con lo público. Bishop (2014) denomina este tránsito ciudadanía científica: la capacidad de los sujetos para analizar, argumentar y actuar de manera informada frente a los retos sociales de su tiempo, no desde una postura contemplativa sino desde la praxis, entendida como el ciclo continuo de acción y reflexión (Freire, 1970).

En ese sentido, la participación cívica se operacionaliza en la capacidad de trabajar con otros para construir consensos, interpretar los problemas públicos del propio territorio y traducir esa interpretación en acción colectiva (Bishop, 2014). No se trata de una participación meramente formal, sino de un compromiso crítico que emerge cuando los jóvenes se reconocen como sujetos políticos con capacidad de incidir en su entorno. En contextos como el Distrito de Aguablanca, donde las estructuras institucionales han fallado históricamente, esta forma de participación adquiere un carácter especialmente transformador, pues desafía la naturalización de la exclusión y abre horizontes de agencia colectiva (Freire, 1970; Kaplún, 2002).

3.2.4. Gestión de conflictos

Además, la gestión de conflictos es inherente a este enfoque, ya que la educación problematizadora asume la contradicción y el conflicto como una fuerza generadora que debe ser analizada, y no evadida (Kaplún, 2002). Hay una necesidad fundamental de examinar las contradicciones de la sociedad (Bishop, 2014) que se resuelve en la teoría de la acción dialógica mediante la colaboración y la unión de los sujetos (Freire, 1970).

De este modo, la educomunicación, al promover el diálogo como esencia de la educación como práctica de la libertad, la reflexión y la producción simbólica (el derecho a decir su palabra), se consolida como una herramienta pedagógica para la emancipación y la transformación social. (Freire, 1970; Kaplún, 2002).

4. Contexto

4.1. Distrito de Aguablanca

El Distrito de Aguablanca surgió como un territorio de autoconstrucción e interculturalidad, consolidado por procesos migratorios informales tras la violencia en el suroccidente colombiano y desastres naturales como el tsunami de Tumaco de 1979. Pese a su riqueza cultural afrodescendiente, su origen estuvo marcado por la ausencia estatal y graves fallas estructurales que hoy persisten bajo la presión de la violencia urbana y las fronteras invisibles (Lasso, 2013).

En el ámbito educativo, la intervención estatal mediante el modelo de cobertura por tercerización convirtió a Cali en líder nacional en educación contratada, aunque con infraestructuras precarias. La creación de ciudadelas educativas modernizó el entorno y amplió el acceso, pero generó tensiones al implementarse sin consultar a sus habitantes (Lasso, 2013).

4.2. Programa SOROCA

El Programa SOROCA (Soñar, Romper y Cambiar), liderado por la Fundación Ser para Ser, es fruto de más de una década de trabajo cuyo origen se remonta a la Metodología Valiente (2011). Desde su constitución jurídica en 2016 ha escalado mediante alianzas con la Universidad Javeriana, Compromiso Valle y la Universidad ICESI, consolidándose entre 2023 y 2024 como uno de los cinco programas estructurales de la fundación (Fundación Ser para Ser, 2025).

Opera mediante un modelo de formación integral de cuatro años dirigido a jóvenes de 14 a 19 años, organizado en niveles secuenciales —Soñar, Romper, Cambiar y Mundo Cotidiano— con más de 1.300 horas de formación orientadas a fortalecer la resiliencia y prevenir la vinculación a grupos violentos, otorgando certificaciones de Diplomado en Liderazgo junto a instituciones universitarias aliadas (Fundación Ser para Ser, 2025).

Su impacto es contundente: el 100% de sus participantes culmina el bachillerato y registra cifras marginales frente a riesgos sociales, en un territorio donde menos del 10% de los jóvenes accede a la educación superior (Fundación Ser para Ser, 2025). En la actualidad focaliza su labor en las comunas 13, 14 y 15 del oriente de Cali, con 114 jóvenes activos y una proyección de 1.368 personas impactadas para 2025, transformando dinámicas familiares y comunitarias más allá de lo individual (Fundación Ser para Ser, 2025).

5. Metodología

5.1. Tipo de investigación

La investigación se inscribe en un enfoque cualitativo de tipo interpretativo, apoyado en metodologías participativas y creativas, con el propósito de comprender los sentidos y significados que los jóvenes atribuyen a sus experiencias frente al conflicto juvenil violento

(Mannay, 2017). Retoma los aportes de la teoría de autor para garantizar un análisis riguroso que no se configure como una "lectura sin escritor" (Mannay, 2017), empleando la producción de textualidades como herramienta de literacidad crítica mediante metodologías sonoras, narrativas y creativas.

5.2. Participantes

Participaron 36 jóvenes del segundo nivel de formación del Programa SOROCA, en su mayoría estudiantes de grado décimo residentes de las comunas 13, 14, 15 y 21 del oriente de Cali, con cuatro participantes adicionales provenientes de ladera (Alto Meléndez y Siloé) y del norte de la ciudad (San Luis y Álamos), territorios marcados históricamente por dinámicas de vulnerabilidad y violencia estructural.

5.3. Criterios de inclusión y exclusión

La selección de los participantes respondió a criterios definidos en función del propósito investigativo. Para ser incluidos, los jóvenes debían pertenecer al segundo nivel de formación del Programa SOROCA, tener entre 14 y 17 años, residir en las comunas y zonas focalizadas por la experiencia educomunicativa, y contar con la autorización de sus padres o acudientes mediante consentimiento informado. Se excluyeron quienes pertenecieran a niveles de formación distintos al propuesto, no residieran en los territorios de interés, presentaran baja asistencia o desvinculación del proceso formativo, o no contaran con dicha autorización.

5.4. Consideraciones éticas

La investigación garantizó los principios de respeto, beneficencia y justicia. Se solicitó consentimiento informado a los acudientes y asentimiento voluntario a los jóvenes (Anexo A), asegurando confidencialidad mediante seudónimos y uso exclusivo de la información con fines académicos. Los participantes fueron reconocidos como sujetos activos y se veló por su bienestar emocional evitando situaciones de revictimización, con acompañamiento psicosocial del equipo SOROCA cuando fue necesario.

5.5. Instrumentos

Se emplearon dos instrumentos cualitativos. El primero fue la producción narrativa, compuesta por dibujos y relatos de vida: el ejercicio "Mi barrio en perspectiva" (Anexo C, E) permitió a los jóvenes representar hitos significativos de su trayectoria mediante datos visuales que facilitan la expresión de memorias y emociones difíciles de verbalizar (Mannay, 2017), derivando en guiones narrativos con personajes, tensiones y resoluciones (Gibbs, 2007).

El segundo instrumento fue el grupo de discusión (Anexo F), técnica que permitió comprender percepciones y experiencias colectivas mediante el diálogo (López, 2010), desarrollado bajo principios de educación dialógica con las investigadoras como mediadoras (Freire, 1970; Garay, 2016).

5.6. Análisis de datos

El análisis siguió un enfoque cualitativo e inductivo. Los dibujos, relatos y guiones se procesaron mediante codificación temática emergente (Anexo D) siguiendo la teoría de autor, identificando metáforas, tensiones y patrones vinculados al conflicto y la literacidad crítica (Gibbs, 2007; Mannay, 2017; McMillan y Schumacher, 2005). Los grupos de discusión se analizaron en tres momentos: observación de la dinámica grupal, codificación provisional mediante comparación constante e identificación de patrones interpretativos (Barbour, 2007). Los hallazgos se integraron en una matriz DOFA (Anexo G) articulada con las categorías analíticas del estudio.

Tabla 1

Categorías de análisis

Categorías	Código	Operacionalización
Proceso de comunicación: desde una perspectiva educomunicativa, se entiende como construcción dialógica y colectiva del	Co-Creación	Generación de ideas, narrativas y significados originados desde la experiencia de los sujetos, proceso que parte de la escucha activa y de

conocimiento mediante relaciones horizontales, donde los sujetos transitan de receptores a productores de sentido (<i>emirec</i>), generando, materializando y socializando narrativas orientadas a la agencia social y la transformación de su realidad (Freire, 1970; Kaplún, 2002).		la recuperación de su voz (Kaplún, 2002; Freire, 1970).
	Co-Producción	Materialización colectiva de las ideas en acciones o productos comunicativos, donde los participantes organizan, reinterpretan y devuelven sus experiencias para fortalecer su expresión y fortalecer la toma de la palabra (Kaplún, 2002; Freire, 1970).
	Interacción	Proceso mediante el cual el mensaje se comparte con la comunidad, transformando el saber individual en un producto social que genera identidad y consciencia de valor (Kaplún, 2002).
Literacidad crítica: Práctica social y política orientada a la decodificación activa, mediante la cual los sujetos interpretan, cuestionan y resignifican los mensajes de su entorno, transitando de receptores pasivos a agentes críticos capaces de transformar su realidad e incidir en lo público (Freire, 1970; Kaplún, 2002; Van Sluys et al., 2006; Bishop, 2014).	Lectura del contexto	Práctica social y política que permite cuestionar ideologías y relaciones de poder. Se operacionaliza mediante cuatro dimensiones: interrumpir lo cotidiano, interrogar múltiples puntos de vista, enfocarse en lo sociopolítico y pasar a la acción (Van Sluys et al., 2006; Freire, 1970).
	Expresión	Toma de la palabra y la producción de significados propios, entendida como acto emancipador que articula lenguaje, pensamiento crítico y construcción colectiva del conocimiento (Kaplún, 2002; Freire, 1970).
	Participación cívica	Capacidad de los sujetos para deliberar, tomar decisiones colectivas y actuar frente a los asuntos públicos, desarrollando un compromiso crítico con la transformación social mediante la praxis. Esta dimensión integra la ciudadanía científica como ejercicio reflexivo y situado (Bishop, 2014; Freire, 1970).
	Gestión de los conflictos	Comprensión, problematización y abordaje dialógico de las tensiones sociales, reconociendo el conflicto como oportunidad pedagógica para el análisis crítico, la cooperación y la acción conjunta. Articula la

ciudadanía científica al validar el saber situado de los jóvenes como insumo para transformar su entorno (Kaplún, 2002; Freire, 1970; Bishop, 2014).

Nota: elaboración propia. Explicación de las categorías de análisis del presente trabajo.

5.7. Procedimiento

La intervención se estructuró en tres fases secuenciales que integran la creación, la producción y la evaluación colectiva

Fase 1: Esta etapa inició con la aplicación de la técnica proyectiva "Mi barrio en perspectiva", un ejercicio gráfico y narrativo orientado a la recuperación de la voz y al reconocimiento de la experiencia situada de los jóvenes. A través de este mapeo, los participantes exteriorizaron vivencias y tensiones territoriales, identificando problemáticas comunes como el microtráfico, los robos y la violencia interpersonal. El proceso culminó en la organización de grupos de trabajo voluntarios para la escritura de guiones con una estructura formal de inicio, nudo y desenlace, sentando las bases para un diálogo pedagógico basado en sus propios contextos (Anexo C, D, E).

Fase 2: En esta fase, los jóvenes transitaron del rol de receptores al de emires (emisores-receptores) para materializar la "toma de la palabra". A partir de los guiones elaborados, el grupo participó en jornadas de grabación en el estudio profesional de la **Universidad de San Buenaventura**, donde resignificaron sus historias personales para convertirlas en productos sonoros de alta calidad. Esta experiencia técnica, apoyada por ingenieros audiovisuales, permitió que los jóvenes se percibieran como sujetos profesionales y articularan un mensaje de convivencia que visibiliza su capacidad para proponer horizontes resolutivos ante su realidad (Anexo D).

Fase 3: La fase final correspondió a la socialización de los relatos y a la evaluación colectiva de la experiencia mediante grupos de discusión y la elaboración de un informe DOFA (Anexo G). Al escuchar sus propias creaciones, los jóvenes fortalecieron su agencia

comunicativa y su identidad colectiva, transformando el saber individual en un producto social plural. Este análisis permitió evaluar el fortalecimiento de su compromiso con lo público y proyectar futuras acciones de liderazgo y gestión de conflictos en el proceso SOROCA.

6. Análisis de resultados

En el siguiente capítulo se presenta el análisis de los resultados obtenidos en la experiencia educomunicativa con los jóvenes, a partir de los productos derivados de cada una de las tres fases.

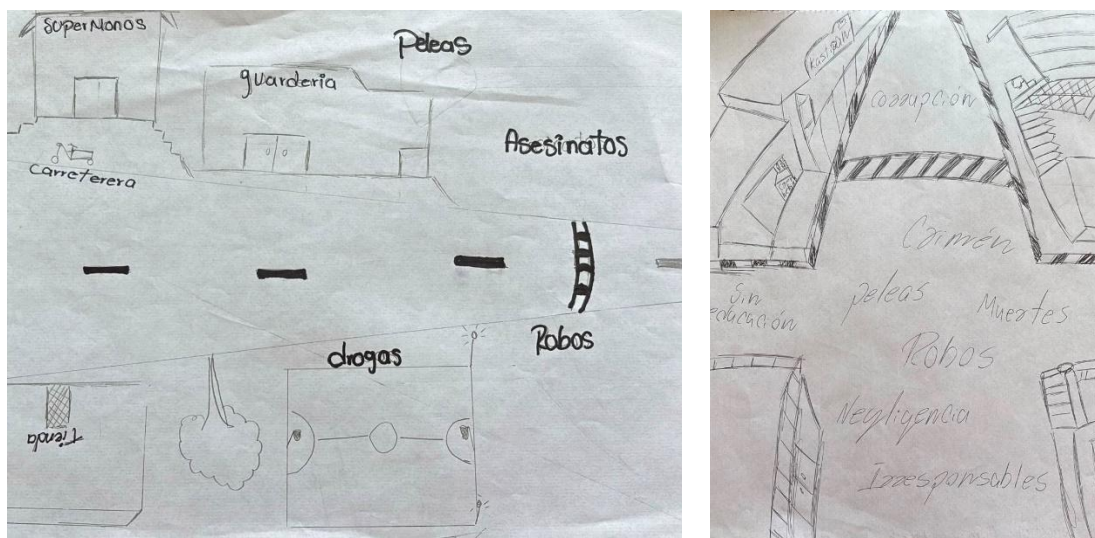
6.1. Proceso de comunicación

6.1.1. Co-creación

A través de la técnica "Mi barrio en perspectiva" (Anexo C), los participantes mapearon las tensiones de su entorno. Este ejercicio fue más allá del dato estadístico, constituyéndose en un dispositivo donde el dibujo funcionó como el primer texto social de los jóvenes para enunciar realidades normalizadas. Cuantitativamente, el 56% de las representaciones gráficas identificó el microtráfico y los hurtos como las problemáticas más frecuentes, seguidas por la violencia interpersonal y el "güireo" con un 41% (Tabla 4).

La composición iconográfica de los dibujos develó una lectura crítica del territorio, caracterizada por la saturación de elementos que simbolizan la hostilidad del espacio público. Los jóvenes graficaron armas de fuego, líneas gruesas para delimitar barreras invisibles y consumo de sustancias en las esquinas.

Figura 2 y 3 dibujos "Mi barrio en perspectiva"

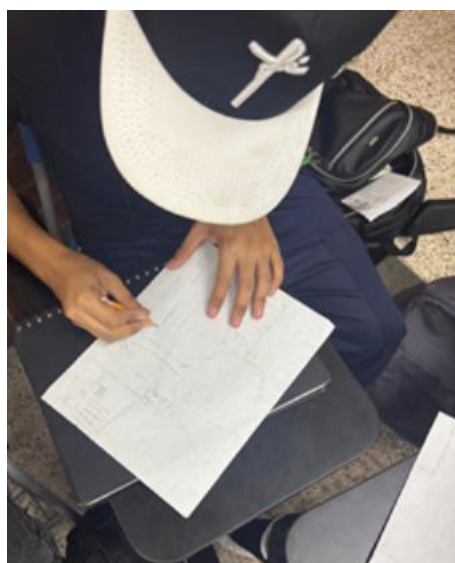


Nota: Elaboración de los jóvenes Programa Soroca

En los grupos de discusión, los participantes manifestaron que los grupos hegemónicos abordan estas realidades de forma "superficial", en la escuela estas violencias suelen ser "normalizadas y no son vistas como un problema". Ante este vacío, el ejercicio de ilustración "Mi barrio en perspectiva" funcionó como un detonante crítico: al plasmar gráficamente su entorno, los jóvenes lograron objetivar vivencias (Tabla 4) para analizarlas colectivamente y encontrar puntos de encuentro en sus historias.

Con base en esta decodificación visual de sus territorios, los participantes se organizaron autónomamente en grupos para redactar guiones estructurados con "inicio, nudo y desenlace" (Anexo E). Este proceso permitió que dejaran de ser receptores pasivos para convertirse en productores activos de sus propios mensajes, logrando articular dolores singulares en un producto colectivo que refleja una identidad comunitaria compartida.

Figura 4 y 5 jóvenes del Programa durante el proceso de co- creación



Nota: registro fotográfico. Fase 1.

Figura 2. Jóvenes del Programa SOROCA durante la fase de co-creación.

Figura 3. Jóvenes del Programa SOROCA durante la fase de co-creación.

Tabla 4

Frecuencia de problemáticas fase 1

Problemática	Frecuencia (N)	% sobre el total
Drogas (consumo/venta/microtráfico)	18	56%
Robos / hurtos	18	56%
Pelears / violencia interpersonal / Güireo	13	41%
Ruido / música fuerte / bulla	9	28%
Muertes / asesinatos	9	28%
Problemas ambientales / basura / contaminación	8	25%
Fronteras invisibles	5	16%
Habitantes de calle / adictos	4	13%
Falta de interés en estudio / educación	3	9%
Pandillas / enfrentamientos	3	9%
Inseguridad territorial (riesgo al transitar)	3	9%
Tiroteos / balaceras	3	9%
Pobreza / escasez de recursos	2	6%
Accidentes de tránsito	2	6%
Embarazo adolescente	1	3%
Problemas de salud / mala atención	1	3%
Violencia con arma blanca	1	3%
Violencia animal	1	3%
Feminicidios	1	3%
Secuestros	1	3%

Protestas por servicios públicos	1	3%
Presencia policial constante	1	3%
Guerra	1	3%
No reporta problemáticas	1	3%

Nota: elaboración propia a partir de los dibujos de fase 1.

6.1.2. Producción

La grabación en el laboratorio de posproducción audiovisual de la Universidad de San Buenaventura representó un fortalecimiento de la agencia comunicativa. Los participantes valoraron positivamente la inmersión técnica; en el grupo de discusión, manifestaron de forma unánime que acceder a este entorno profesional "les hizo pensar en otras cosas de las que no tenían conocimiento", transformando su autopercepción al sentirse sujetos "más profesionales". A pesar de barreras operativas como el ausentismo o el nerviosismo inicial, el grupo articuló sus vivencias singulares mediante constantes ensayos de voz y un proceso cooperativo de consenso técnico.

La inmersión emocional en esta fase fue potenciada por el diseño sonoro estratégico. La incorporación de música, silencios y efectos especiales operó como un puente estético y reflexivo que facilitó la comprensión situada de los relatos territoriales. Al respecto, "Carlos" destacó el impacto de la posproducción al afirmar "Nunca me imaginé que a lo último fueran a ponerle esos efectos, me hicieron sentir que estaba dentro de la historia". Así, el uso de lenguajes digitales no solo hizo los relatos más dinámicos, sino que optimizó la asimilación crítica del mensaje de convivencia que deseaban proyectar a sus pares.

El resultado material de este proceso de co-producción se consolidó en la serie de podcasts titulada "Del Oriente Soy Valiente", la cual se encuentra disponible para su consulta:

Episodio 1: Relatos de la calle ¹

¹ Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=R-fW7WP7X_o&t=100s

Episodio 2: La línea que no perdona.²

Episodio 3: El último golpe del bafle³

Episodio 4: Muerte inolvidable⁴

Episodio 5: El miedo en silencio⁵

Episodio 6: A-042 Nuevo planeta tierra⁶

La escucha de estos productos finales validó la transición de las narraciones individuales hacia un producto social plural. Como lo puntualizó “Santiago”, el valor fundamental del ejercicio radicó en "crear en conjunto y ponerse de acuerdo" para tejer historias fundamentadas de manera directa en sus contextos cotidianos y familiares. Al verse proyectados en formatos de alta calidad estética, los jóvenes confirmaron la eficacia de su palabra, transformando la subjetividad singular en un logro colectivo orientado de manera explícita hacia la cultura de paz.

Figura 6.

Grupo de jóvenes participantes durante la jornada de grabación en el Laboratorio de posproducción de la Universidad de San Buenaventura.



Nota: registro fotográfico. Fase 2.

² Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=nluYAxQDwr4&t=13s>

³ Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=U_TlUYTWoN4

⁴ Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=HU3aIjcQ5fY>

⁵ Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=7sYP0z93XOE>

⁶ Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=D3NfZqpKuH8>

6.1.3 Interacción

La escucha de los relatos finalizados en el estudio de grabación sonora permitió que los jóvenes fortalecieran su autopercepción al sentirse "más profesionales", contrastando este nicho de escucha con la mirada "superficial" de los medios y la normalización de la violencia en la escuela. Como señaló "Santiago", el compromiso escolar desaparece al salir del aula: "después de que uno se quite el uniforme... ellos no van a hacer nada", lo que posiciona este proceso como un espacio vital de reconocimiento.

El diseño sonoro estratégico facilitó una "inmersión estética profunda" y la decodificación pedagógica de sus realidades. Esta interactividad digital permitió que el saber individual se transformara en un "producto social plural" basado en la capacidad de "crear en conjunto y ponerse de acuerdo" para narrar el contexto real. Así, los participantes confirmaron su agencia, transitando de receptores pasivos a "emirecs" y prosumidores críticos capaces de proyectar horizontes de unión cívica.

6.2. Literacidad crítica

6.2.1. Lectura del contexto

La experiencia permitió a los jóvenes cuestionar las problemáticas de su territorio como injusticias sociopolíticas y no como condiciones naturales. Identificaron que fenómenos como el microtráfico responden a causas estructurales: "cuando hay falta de recursos en la familia y no hay oportunidades de tener un trabajo bien, uno busca otras formas para apoyar a la familia en ese tema económico". Asimismo, denunciaron la negligencia policial y la desconexión del sistema educativo frente a la realidad de sus comunas.

6.2.2. Expresión

La producción sonora permitió a los jóvenes narrar sus propias versiones del territorio, confrontando los estigmas que individualizan sus conflictos. “Carlos” describió cómo los efectos sonoros transformaron su relación con el relato: "Nunca me imaginé que al último fueran a ponerle esos efectos, me hicieron sentir que estaba dentro de la historia", evidenciando que el lenguaje sonoro dotó de mayor verosimilitud a sus narrativas. La producción colectiva fortaleció su sentido de autoría al crear historias basadas en referentes personales y de su contexto cercano.

6.2.3. Participación cívica

Al reconocer que sus relatos terminaban trágicamente, surgió el deseo de imaginar alternativas. “Carlos” propuso que en una segunda parte "los que eran malos dejen los malos caminos y se dediquen a la familia", mientras “Karen” planteó que "la comunidad se apoyara para evitar robos o el acoso en el barrio". Estos horizontes resolutivos evidencian que los jóvenes piensan en acciones para transformar su entorno.

6.2.4. Gestión de los conflictos

El grupo debatió si el cambio de patrones conflictivos requiere consecuencias punitivas que afecten su bienestar. Esto se debe a la postura de que “los jóvenes solo recapacitan cuando les ocurre algo grave”, otros argumentaron que "hay personas a las que les han matado a la mamá o al papá y saben que la venganza no va a traer nada bueno".

Frente a las instituciones educativas se cuestionaron que su educación no está conectada con su realidad. “Carlos” manifiesta que "¿De qué me va a servir la matemática con lo que yo vivo en mi barrio?", reconociendo que, para ellos la educación carece de sentido por la descontextualización de su entorno, y las vivencias a las que están expuestos cada día.

En síntesis, la experiencia educomunicativa permitió a los jóvenes transitar de receptores a productores de sus propios relatos sonoros, reconociendo las problemáticas de su territorio como asuntos estructurales y no como condiciones naturales. A lo largo de las tres fases se evidenció el fortalecimiento del proceso de comunicación y el despliegue de literacidades críticas expresadas en la lectura del contexto, la expresión de versiones propias, la participación cívica y la deliberación frente a los conflictos. Estos hallazgos, presentados aquí de manera descriptiva, abren paso a la discusión, donde se interpretan a la luz del marco teórico para comprender sus alcances y sus tensiones.

7. Discusión

Los jóvenes logran identificar las violencias directas y visibles de su entorno. Sin embargo, las causas estructurales como la pobreza (6%) y la falta de oportunidades educativas (9%) aparecen en menor medida en sus representaciones iniciales. Esto confirma los planteamientos de Van Sluys et al. (2006) sobre la literacidad crítica: según estos autores, interrumpir lo cotidiano no ocurre de manera espontánea, sino como resultado de un proceso pedagógico deliberado.

Fue precisamente en las fases siguientes, a través del diálogo, la co-producción e interacción, donde los jóvenes lograron trascender la narrativa hegemónica sobre los conflictos y los estereotipos de violencia (Mendoza, 2024) al reconocer que fenómenos como el microtráfico están intrínsecamente ligados a la exclusión social histórica de sus comunas (Freire, 1970). Este tránsito gradual evidencia que la educomunicación requiere tiempo, secuencialidad y una pedagogía deliberada para activar la decodificación crítica que Kaplún (2002) propone.

El proceso de ponerse de acuerdo para construir historias colectivas demostró ser mucho más que una estrategia técnica. Al anclar los relatos en experiencias propias y de

allegados, los jóvenes ejercieron lo que Santos (2009) denomina una ecología de saberes: su conocimiento situado del territorio fue reconocido como insumo legítimo de producción narrativa, rompiendo con la lógica bancaria que históricamente ha ignorado ese saber (Freire, 1970).

Uno de los hallazgos más consistentes a lo largo de las tres fases fue el efecto del reconocimiento en la participación. El acceso al estudio profesional de grabación operó como recurso técnico y como dispositivo de agencia: al ser tratados como productores culturales legítimos, los jóvenes ampliaron su autopercepción y su disposición a expresarse públicamente. Esto dialoga con lo que Bishop (2014) describe como ciudadanía científica situada dentro de la literacidad crítica: la participación cívica efectiva requiere que los sujetos se reconozcan a sí mismos como capaces de incidir en lo público. En ese sentido, la estrategia educ comunicativa demostró que el espacio donde ocurre el aprendizaje no es neutral: importa tanto como el contenido que se trabaja en él.

En este sentido, un cuestionamiento significativo para los jóvenes fue reconocer que el sistema escolar tiende a invalidar las experiencias juveniles como fuentes de conocimiento (Tobar et al., 2026), y que está desconectado de sus dinámicas fuera del aula, pues los estudiantes no reconocen el sentido que tienen las asignaturas para su vida cotidiana, tal como lo señala Citelli (2016), se requieren instituciones que dialoguen con dichas dinámicas de la vida contemporánea.

En conjunto, los anteriores argumentos sugieren que la educomunicación cumple su propósito transformador cuando articula escucha activa, producción simbólica y reconocimiento, condiciones que el Programa SOROCA logró sostener a lo largo de la experiencia (Kaplún, 2002; Freire, 1970; Bishop, 2014).

8. Conclusiones

Este estudio demostró que una experiencia educomunicativa estructurada en fases de co-creación, co-producción e interacción fortalece la prevención del conflicto juvenil violento en contextos urbanos populares. A través de este proceso, los jóvenes transitaron de receptores pasivos a sujetos políticos capaces de narrar, cuestionar y proponer transformaciones en su entorno (Kaplún, 2002; Freire, 1970). Al contrastar el diseño metodológico con el objetivo general de visibilizar el aporte de las juventudes del distrito de Aguablanca a la resolución de problemáticas mediante textualidades sonoras, emergen cuatro argumentos analíticos esenciales:

En primer lugar, el desarrollo de relatos biográficos sobre el afrontamiento de conflictividades mediante la técnica proyectiva "Mi barrio en perspectiva" (Objetivo 1) constituye una oportunidad para generar nuevas epistemologías sobre las problemáticas sociales. Este ejercicio activó procesos comunicativos donde los jóvenes externalizaron sus vivencias ante la violencia urbana, construyendo narrativas desde su propia voz. Habilitar la narración juvenil es un punto de partida indispensable en contextos de exclusión (Palacios et al., 2024); la expresión se consolida como condición para el pensamiento crítico, demostrando que los estudiantes dominan su realidad cuando articulan de forma situada las causas, consecuencias y externalidades que afectan la convivencia barrial.

En segundo lugar, la implementación de tecnologías digitales para la co-producción de radionovelas (Objetivo 2) en donde el uso de talleres expresivos y lenguajes digitales sonoros demostró que la apropiación de herramientas técnicas fortalece la agencia ciudadana. Los jóvenes no solo crearon piezas comunicativas, sino que se reconocieron como productores de cultura legítimos. De acuerdo con Tobar et al. (2026) y Bishop (2014), el acceso técnico en barrios de bajos ingresos amplía la autopercepción y las capacidades de participación democrática en grupos históricamente segregados de la discusión pública.

En tercer lugar, la evaluación del ejercicio mediante la matriz DOFA permitió recuperar de forma participativa la perspectiva de los jóvenes para determinar su replicabilidad (Objetivo 3). Esta matriz se sistematizó mediante la categorización cualitativa de los discursos emergentes en el grupo de discusión (Anexo F).

Los testimonios de los participantes se codificaron en una estructura de doble entrada, triangulando de forma horizontal las Debilidades y Fortalezas internas de la propuesta pedagógica (fases de co-creación y co-producción), frente a las Oportunidades y Amenazas identificadas en el entorno socio-comunitario de Aguablanca.

Este análisis evidenció que la metodología implementada es replicable en el abordaje de problemas psicosociales, siempre que se garanticen condiciones como la escucha activa, espacios de coautoría juvenil, y el tiempo necesario para transitar del síntoma al análisis estructural de las problemáticas (Castañeda et al, 2023; Van Sluys et al, 2006).

Finalmente, este estudio fundamenta una alternativa pedagógica para reconocer el rol de las juventudes en la resolución de problemas complejos a través de una ecología de saberes (Santos, 2009). Al integrar la educomunicación y la educación cívica territorializada, se favorece la justicia cognitiva y la paridad participativa (interés central de la Fundación Ser para Ser). En síntesis, el proceso validó las narrativas de las juventudes de SOROCA como conocimientos situados con plena capacidad para reflexionar y agenciar horizontes de paz y transformación dentro de sus realidades sociales (Tobar et al., 2026).

Referencias

- Alcaldía de Santiago de Cali, Secretaría de Seguridad y Justicia. (2025). *Violencia y convivencia en Cali: Homicidios, lesiones y comparendos 2024* (Informe). Santiago de Cali, Colombia: Autor.
- Arana, C. (2020). Ausencia y presencia estatal como forma de reproducción de la violencia urbana en el distrito de Aguablanca (Cali, Colombia). *Revista CS*, (32), 77–102. https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/3910
- Arias, S y Tobar, C. (2019). *El diagnóstico de injusticias para el enmarcamiento social: Una aproximación a los procesos organizativos de la Asociación de Mujeres Afrocolombianas de la ciudad de Cali*. Dixit, (30). http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0797-36912019000100054
- Ávalos, M., Murillo, M., & Culqui., A. (2020). Aprendiendo a contar sus propias historias: Estudiantes rurales de Chimborazo frente a nuevas narrativas digitales. *Revista Ibérica de Sistemas e tecnologías de Informação*, (52), 519–530.
- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups* (Book 4 of The SAGE Qualitative Research Kit). Sage. [Trad. cast.: *Grupos de Discusión en Investigación Cualitativa* (Libro 4 de la Colección Investigación Cualitativa). Morata, en prensa.]
- Bishop, E. (2014). Critical Literacy Bringing Theory to Praxis.
- Bourdieu, P., y Passeron, J-C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (M. Mayer, Trad.; 2.^a ed. revisada). Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Castañeda, Y., Zona, J y Dávila, V. (2023). Aportes de la literacidad crítica en la resolución de problemas socialmente vivos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 19(1), 223-249. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.19.1.11>
- Citelli, A. (2016). Comunicação e Educação: o problema da aceleração temporal. In E. Nagamini (Org.), *Questões teóricas e formação profissional em comunicação e educação* (Vol. 1, pp. 11-23). Editus.
- Cuervo, S., Foronda, A., Rodríguez, A., Martínez, A., & Medrano, C. (2021). *Media and information literacy: A measurement instrument for adolescents*. *Educational Review*, 73(4), 487–502. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1646708>

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE. (2022). *LA INFORMACIÓN DEL DANE EN LA TOMA DE DECISIONES DE LAS CIUDADES CAPITALES*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/planes-desarrollo-territorial/220120_Info_Regional_CALI.pdf
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Argentina Editores.
- Fundación Ser para Ser. (2025). *Metodología Valiente* [Documento interno].
- Garay, A. (2016). El grupo de discusión: Fundamentos y aplicaciones. Ediciones Universidad de Guadalajara
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data* (Volumen 6 de The SAGE Qualitative Research Kit). Sage. (Trad. cast.: *El análisis de datos cualitativos Investigación Cualitativa* (Libro 6 de la Colección Investigación Cualitativa). Morata, 2012).
- Guerrero, R., Muñoz, H., Concha, A., Pretel, J., Gutiérrez, I., y Santaella, J. (2021). Homicide epidemic in Cali, Colombia: A surveillance system data analysis, 1993–2018. *American Journal of Public Health*, 111(1), 129–137. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2021.306254>
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. Editorial Caminos.
- Lara, V., Soto, N., & Pareja, A. (2017). Educación en derechos humanos a partir de la literatura infantil en el colegio Nariño de Santiago de Cali: propuesta pedagógica. *Análisis*, 49(91), 337-357.
- Lasso, P. (2013). Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Aguablanca, Cali, Colombia. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(2), 35-51.
- Longo, J. A., & Dos Santos, M. (2023). Documentários jornalísticos como práxis emancipadora de adolescentes: Diálogos entre cidadania comunicativa e educomunicação. Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, (153), 81–98.
- López, A. (2024). Sin tiempo para formar ciudadanos: Liderazgo de la formación ciudadana en un contexto escolar de rendición de cuentas. *Perspectiva Educacional*, 63(1), 60-85. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.63-Iss.1-Art.1516>
- López, A., Millán, C. y González, G. (2024). Implementación de las políticas de educación ciudadana en una escuela secundaria chilena: El rol de los nuevos liderazgos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(78). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8585>

- López, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: Aplicación a un caso. EDETANIA, 38, 147–156.
- Maldonado, A. E. (2019). El pensamiento transmetodológico en ciencias de la comunicación: saberes múltiples, fuentes críticas y configuraciones. Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación, (141), 193-213.
- Maldonado, E., Bonin, J. A., y De Sousa Lacerda, J. (2023). Educomunicación, cibercontrol y ciudadanía comunicativa. *Chasqui (13901079)*, 153, 34–46.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. NARCEA, S. A. de Ediciones.
- Martínez, L., y Ortiz, P. (2023). *Alfabetización digital crítica y participación juvenil en entornos mediáticos contemporáneos*. Revista Iberoamericana de Comunicación y Educación, 45(2), 112–130.
- Mateus, Quiroz y Velasco. (2017). Educommunication: A theoretical Approach of Studying Media in School Environments. Dialogos. 14. 152 - 163
- McMillan, H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual* (5.ª ed.). PEARSON EDUCACIÓN, S. A. (Obra original publicada en 2001).
- Mendoza, V. (2024). Smartphones y mentes creativas: una estrategia EduComunicativa con dispositivos móviles para el fortalecimiento de las competencias comunicativas escritas y orales en estudiantes de grado octavo y noveno del colegio Nuestra Señora de la Sabiduría del municipio de Acacías, Meta. [Proyecto de investigación]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/67462>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación [Minciencias]. (2021). *Documento de Política Pública de Apropiación Social del Conocimiento en el marco de la Ciencia, Tecnología e Innovación*. Bogotá, D.C.: Minciencias.
- Montoya, G., Salles, D., y García, J. (2023). Comunicação e Bem-Viveres: Educomunicação em Coletivos das Periferias de Colômbia e Brasil. Revista Media & Jornalismo, 23(42), 73–89. https://doi.org/10.14195/2183-5462_42_4
- Moreno, C., Núñez, V., y Varela, L. (2018). Critical literacies in Colombia: between social struggle and performative practices
- Ocampo, J., (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, (10), 57-72.

- Ordóñez, J. (2017). De la pandilla a la banda: Transformaciones de la violencia pandillera en barrios marginales en Cali. *Sociedad y Economía*, (32), 107–126. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-63572017000100107&script=sci_abstract&tlng=es
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. OMS.
- Otálora, R. (2022). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la educomunicación. Universidad Cooperativa de Colombia, Posgrado, Maestría en Educación, Bogotá. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12494/48343>
- Palacios, J., Arciniega, M. y Figueras, M. (2024). Compromiso cívico juvenil y educomunicación en contextos vulnerables. Caso de estudio con entidad socioeducativa en Barcelona. *index. comunicación*, 14(1), 31-54. <https://doi.org/10.62008/ixc/14/01>
- Perafán, A. (2022). Ciénaga de Aguablanca (Cali, Colombia), escenario de transformaciones socioecosistémicas en el siglo XX. *Historia Ambiental Latinoamericana y Caribeña (HALAC)*, *Revista de la SOLCHA*, 12(1), 74–107. <https://doi.org/10.32991/2237-2717.2022v12i1.p74-107>
- Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación (REDUCA). (2017). *Hacia la inclusión educativa en América Latina: Una aproximación a 14 buenas prácticas en la región*.
- Rico, A. (2022, diciembre 28). *Las seis ciudades de Colombia que están en el ranking de las 50 más violentas en 2022*. *Asuntos Legales*. <https://www.asuntoslegales.com.co/actualidad/las-seis-ciudades-de-colombia-que-estan-en-el-ranking-de-las-50-mas-violentas-en-2022-3550833>
- Rodríguez, B. (2024). Educomunicación socioambiental en el museo: Exposición, saberes ambientales y colaboración. *Investigações em Ensino de Ciências*, 29(2), 408-424.
- Ruiz, J., y Navia, S. (2025). *Cobertura y abandono escolar en educación media*. Universidad Icesi.
- Salguero, W. (2025). Periferia asediada. Reflexión sobre una práctica docente educomunicativa. *Austral Comunicación*, 14(3), e01431. <https://doi.org/10.26422/aucom.2025.1403.sal>
- Samudio, M., Ponce, R., y Umaña, P. (2020). Proyectos edu-comunicacionales que inspiran, entretienen y educan. “Multi-mediando” hacia una cultura de paz. *Publicaciones*, 50(4), 157–176. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i4.17788>

- Sánchez, I. (2020). Narrativas en la era digital: mediaciones del relato y empoderamiento creativo en la generación Z. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=288228>
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI / CLACSO
- Scolari, A. (2018). *Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies*. *El Profesional de la Información*, 27(4), 801-812
- Tabango, J. (2023). *Educomunicación y Educación para la Ciudadanía: Fomentando la gestión sostenible del agua a través de los ODS 4 y 6 en estudiantes de segundo de bachillerato*. *Comhumanitas*, 14(2). <https://doi.org/10.31207/rch.v14i2.410>
- Tobar Tovar, C., Maldonado Córdoba, I., y Mora Vélez, M. (2026). Educomunicación para la paz: Una estrategia digital para visibilizar procesos organizativos del distrito de Aguablanca, Cali (Colombia). *Uru: Revista de Comunicación y Cultura*, (13), 90-117. <https://doi.org/10.32719/26312514.2026.13.6>
- Van Sluys, K., Lewison, M., & Flint, A. S. (2006). Researching critical literacy: A critical study of analysis of classroom discourse. *Journal of Literacy Research*, 38(2), 197–233. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3802_4
- Vernier, M., Cárcamo, L., y Scheihing, E. (2018). Critical thinking of young citizens towards news headlines in Chile. [Pensamiento crítico de los jóvenes ciudadanos frente a las noticias en Chile] *Comunicar*, 26(54), 101-110. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-10>

Anexo A

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES, MADRES O ACUDIENTES

FUNDACIÓN SER PARA SER – PROGRAMA SOROCA
Municipio: Santiago de Cali

Directora Programa SOROCA y estudiante de Maestría en Educación:

Claudia Patricia Bohórquez Torres

Licenciada en Lengua Castellana y estudiante de Maestría en Educación:

Paula Andrea Ortiz Ruíz

Yo, _____,
mayor de edad, padre, madre o acudiente del/de la estudiante

_____,
perteneciente al segundo nivel del Macroproyecto *Romper* del Programa SOROCA, certifico que he sido informado(a) sobre la participación de mi hijo(a) en la investigación titulada **“Experiencia educ comunicativa para la prevención del conflicto juvenil violento en el Programa SOROCA”**, realizada por las investigadoras anteriormente mencionadas, en el marco de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

He recibido información clara sobre:

- El objetivo del estudio: conocer cómo los jóvenes comprenden y transforman los conflictos de su entorno mediante actividades creativas y educ comunicativas.
- El proceso y las actividades que realizará mi hijo(a): elaboración de dibujos, escritura de relatos, talleres creativos, producción de textualidades sonoras y participación en grupos de discusión.
- El tiempo y el lugar: las actividades se desarrollarán en las instalaciones de la Universidad San Buenaventura y en el laboratorio de posproducción, en sesiones acordadas dentro del horario habitual del programa.
- Los beneficios: mi hijo(a) fortalecerá sus capacidades de expresión, pensamiento crítico y trabajo en equipo. La participación no genera costos ni remuneración.
- Los riesgos y su manejo: al hablar de temas del barrio, mi hijo(a) podría sentir alguna incomodidad emocional. Si esto ocurre, podrá detenerse en cualquier momento y recibirá acompañamiento del equipo psicosocial de la Fundación Ser para Ser. Ante cualquier emergencia física o de salud se activarán los protocolos de primeros auxilios de la institución.
- La selección justa: los participantes se eligieron por pertenecer al segundo nivel del Programa SOROCA y residir en las zonas del estudio, sin ningún trato preferente o discriminatorio.
- La solicitud expresa de permiso para tomar datos personales e imágenes fijas o en movimiento (fotografías, audios y videos), con fines exclusivamente investigativos y pedagógicos.
- La protección absoluta de su identidad mediante el uso de seudónimos.

Declaro que comprendo y acepto que:

1. La participación de mi hijo(a) es voluntaria y puede retirarse en cualquier momento.
2. Su participación **no afecta** su proceso dentro del Programa SOROCA ni su vida escolar.
3. No se generarán costos ni remuneración por participar.
4. Su identidad será protegida y la información se usará únicamente con fines académicos.
5. Toda la información será tratada conforme a la Resolución 8430 de 1993, la Ley 1098 de 2006, la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1377 de 2013.

6. El anonimato y la confidencialidad se mantendrán usando seudónimos y separando los datos personales de los productos creados, de modo que mi hijo(a) no pueda ser identificado(a) en ningún resultado.
7. La custodia de los datos estará a cargo de las investigadoras y del director del trabajo de grado. La información se guardará en el repositorio institucional de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, con acceso restringido y bajo medidas de seguridad, durante cinco años; cumplido este plazo será eliminada.
8. Los datos se recogen por única vez para esta investigación y no se reutilizarán en estudios futuros sin un nuevo consentimiento. Los resultados se socializarán mediante un taller final con los participantes y un informe pedagógico para la Fundación Ser para Ser, sin revelar identidades.
9. Ante cualquier queja o presunta vulneración de derechos, puedo dirigirme al Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, instancia independiente de las investigadoras, al correo eticainstitucional@javerianacali.edu.co.

Marcar con una X

☐ **DOY EL CONSENTIMIENTO** ☐ **NO DOY EL CONSENTIMIENTO**

Para que mi hijo(a) participe en la investigación y en los registros audiovisuales que esta requiera.

Firma del padre, madre o acudiente

CC/CE: _____

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA JÓVENES PARTICIPANTES
Programa SOROCA – Fundación Ser para Ser

Hola.

Queremos contarte que estás siendo invitado(a) a participar en una investigación realizada dentro del Programa SOROCA. Esta investigación busca conocer cómo ustedes, los jóvenes, comprenden y transforman los conflictos de su entorno a través de actividades creativas y comunicativas.

Las actividades que realizaremos incluyen:

- Dibujar tu “Mi barrio en perspectiva”
- Escribir un relato a partir de tu dibujo
- Crear una obra, video o texto a partir de las historias del grupo
- Hablar en un espacio llamado “grupo de discusión” para evaluar la experiencia

Algunas actividades pueden incluir fotos, audios o videos, usados **solo para fines académicos**, cuidando siempre tu identidad. Las actividades se harán en el Programa SOROCA y en el estudio de grabación de la universidad, en los días y horas que acordemos contigo. No tienen ningún costo.

A veces, hablar de cosas del barrio puede ponerte triste o incómodo. Si eso pasa, puedes parar cuando quieras y una persona del equipo estará para acompañarte. Si llegaras a sentirte mal o tener un accidente, te ayudaremos enseguida.

Lo que cuentes es privado. Usaremos un nombre falso para que nadie sepa que fuiste tú.

Pedimos que lo que se hable en el grupo se quede entre nosotros, para que todos estén tranquilos. Si algo te molesta o crees que no te trataron bien, puedes contarle a un adulto de confianza o escribir al correo eticainstitucional@javerianacali.edu.co.

Queremos que participes, pero **solo si tú quieres**. Nadie te va a obligar.
Si decides no participar, o si quieres retirarte en cualquier momento, lo puedes hacer sin ningún problema.

Por favor marca tu decisión:

☐ **Sí quiero participar** ☐ **No quiero participar**

Firma: _____

Nombre: _____

Fecha: _____

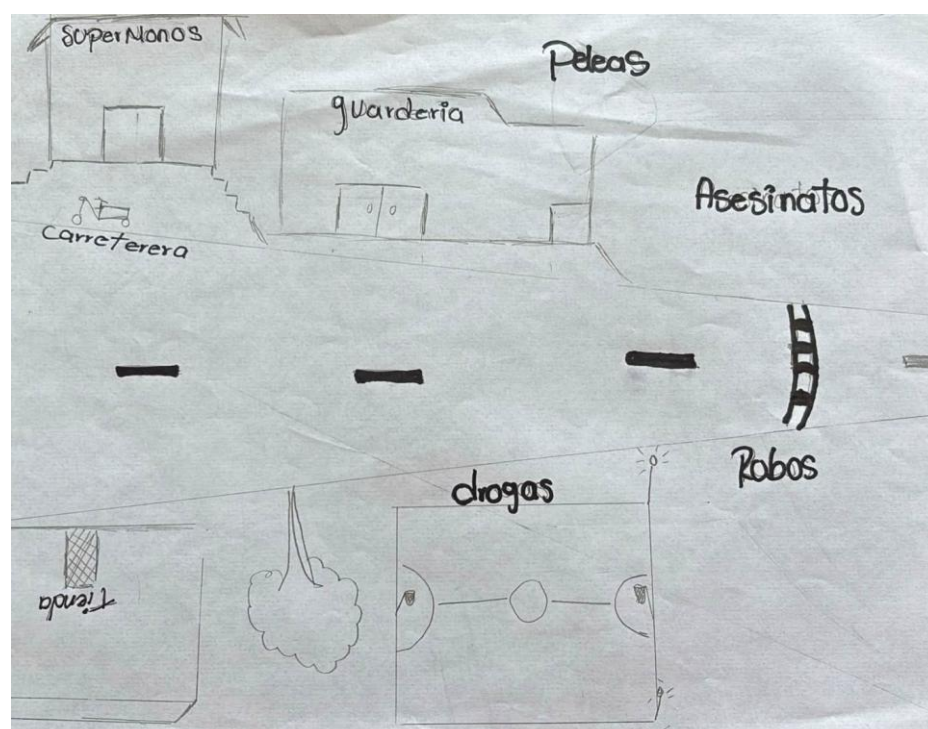
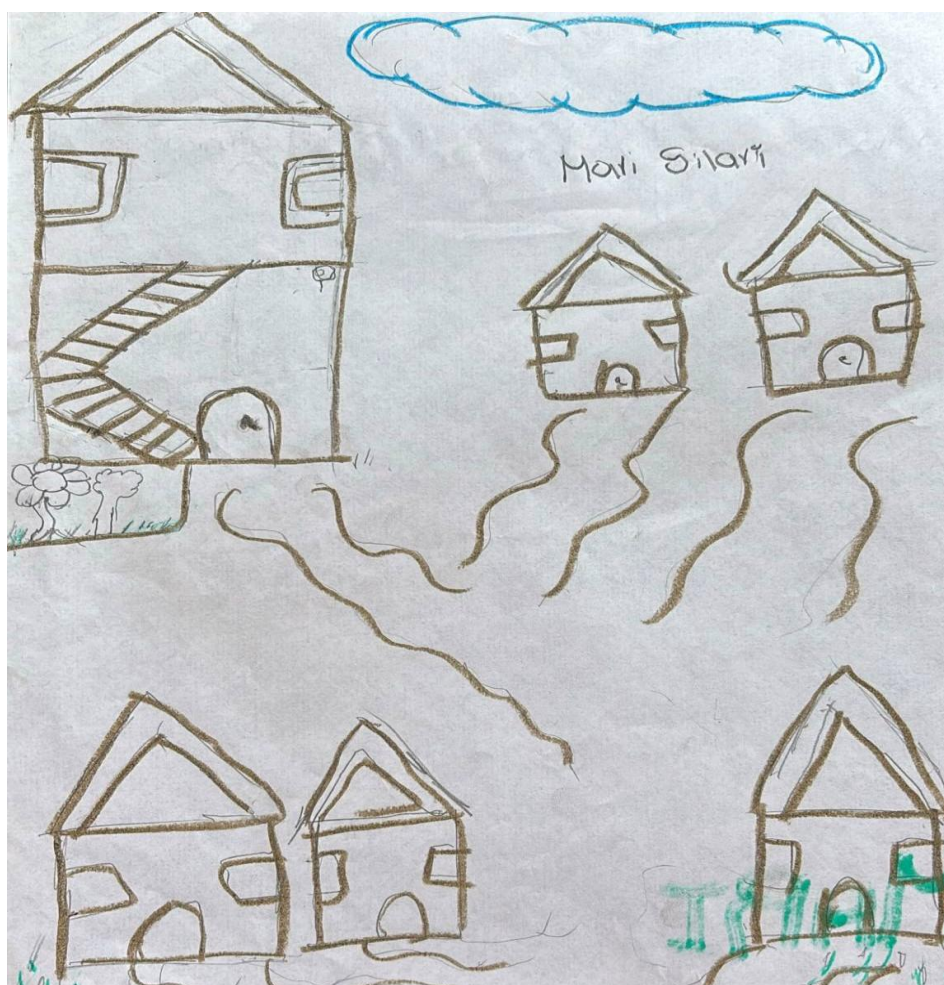
Anexo B. Cronograma

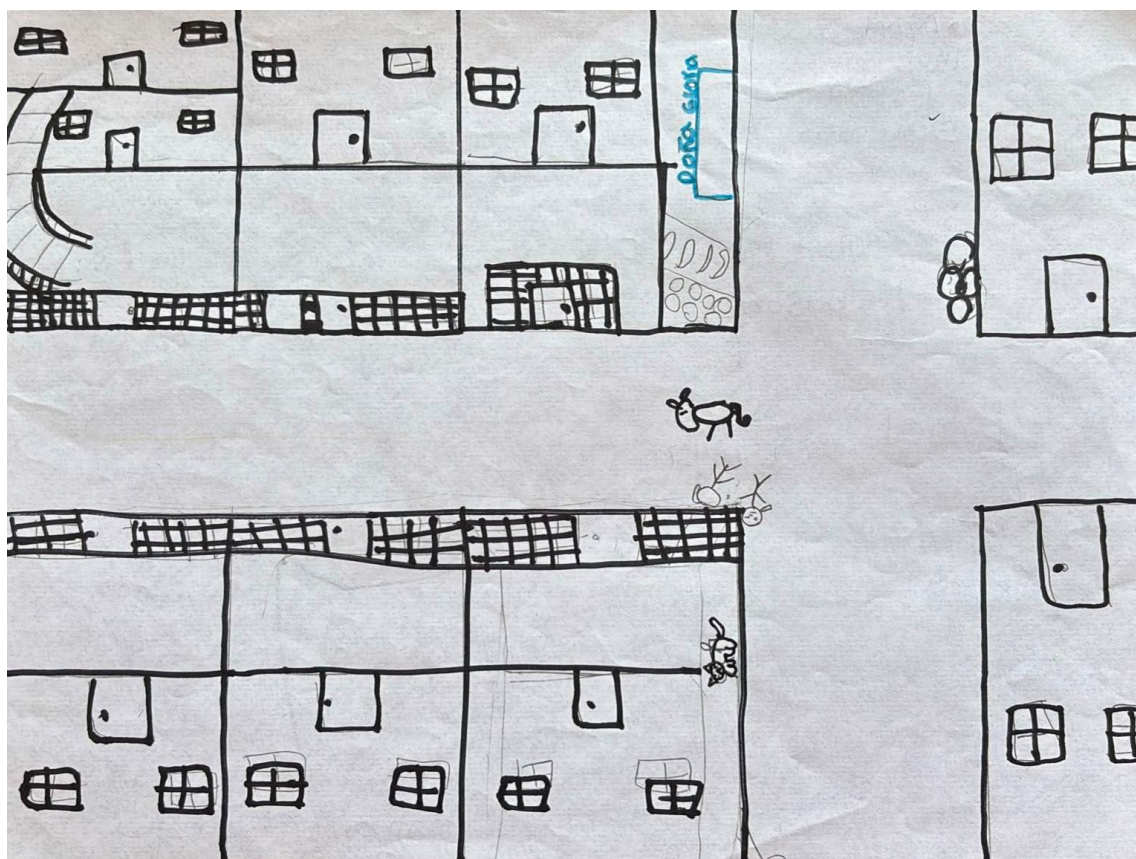
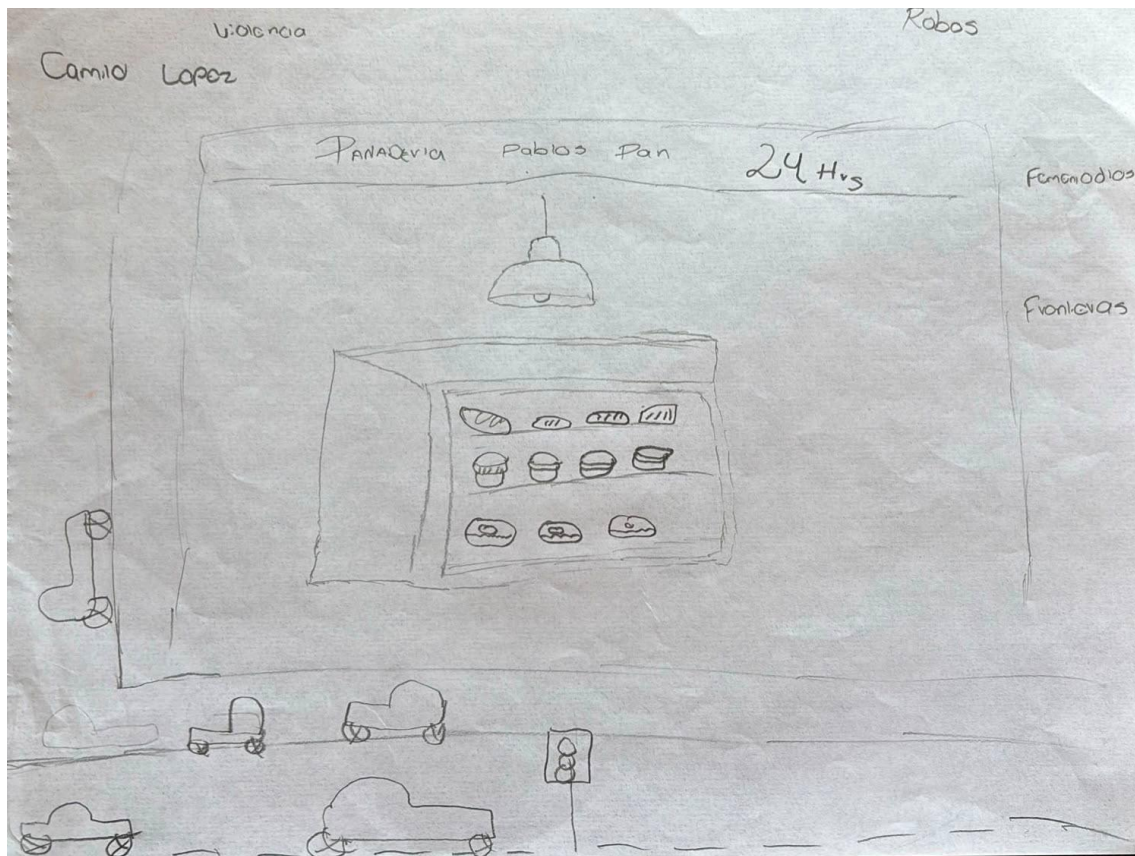
Procedimiento metodológico			2026						
Objetivos	Fases	Actividades	Resultados	F1	F3	M1	M3	A1	A3
Desarrollar relatos sobre el conflicto juvenil violento y la restauración de vínculos juveniles, a partir de la recuperación de relatos de vida de los participantes, en aras de presentar un horizonte resolutivo para problemas situados.	Fase 1. Desarrollo de relatos sobre el conflicto juvenil violento y la restauración de vínculos juveniles	Mi barrio en perspectiva. Construcción de una gráfica en la que se simbolizan los hitos más significativos de la vida de cada uno de los participantes.	Dibujos del Mi barrio en perspectiva	Relatos juveniles		X			
		Identificación de las historias comunes. Los participantes revisan los dibujos anteriores y relacionan cuales son los hitos que estarían dispuestos a narrar.	Un esquema con los hitos comunes			X			
		Escritura creativa. Los participantes escriben un relato en el que identifican personas y una historia a partir de los hitos propuestos. Debe mencionarse la introducción, el nudo y el desenlace.	Guiones				X		
Producir textualidades narrativas, mediante el desarrollo de talleres expresivos a partir de registros digitales y análogos, en aras de la	Fase 2. Producción de textualidades narrativas	Lectura interpretativa de los guiones	Grabación de relatos sonoros	Textualidade				X	
		Definición de la textualidad y consecución de materiales para su producción	Textualidades						X

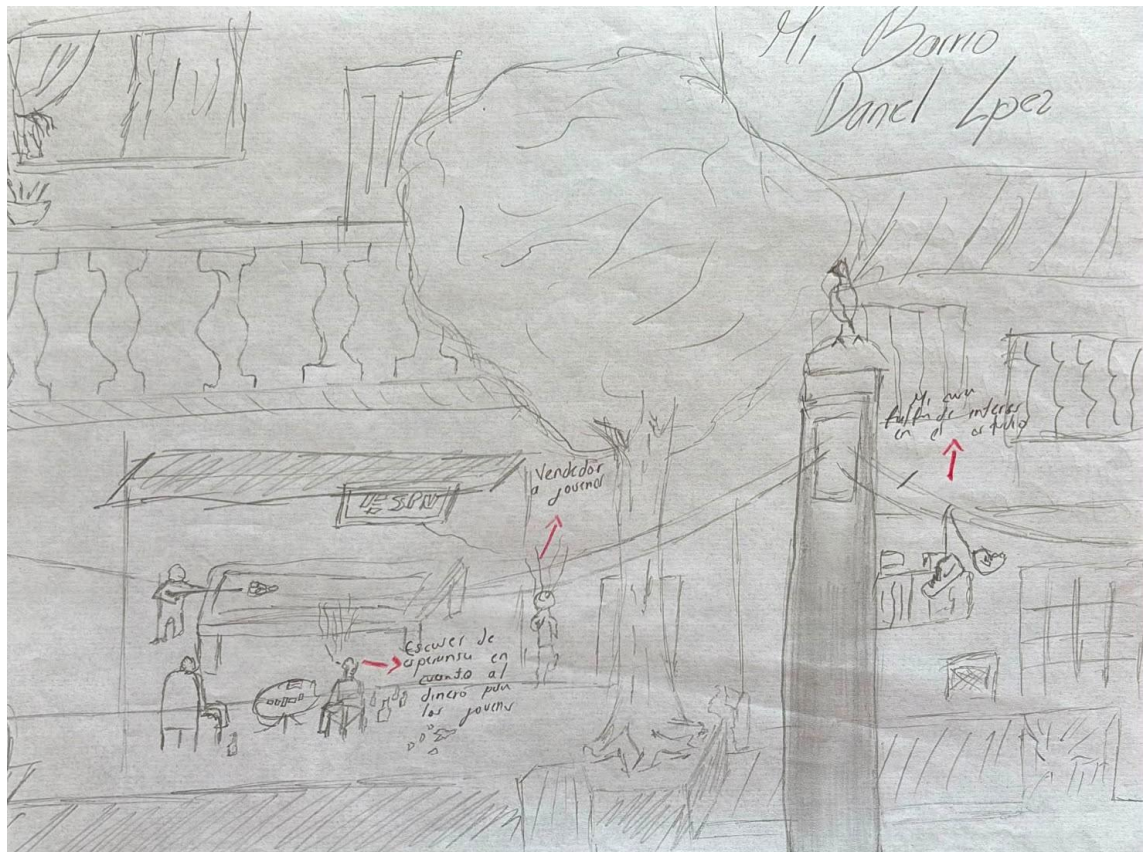
discusión pública sobre el aporte de los jóvenes a la convivencia.		Socialización de la propuesta	Presentación grupal					x		
Evaluar la experiencia educomunicativa, mediante la recuperación de la perspectiva de los jóvenes y facilitadores de SOROCA, para identificar posibilidades y limitaciones de la experiencia.	Fase 3. Evaluación de la experiencia educomunicativa	Realización de grupos de discusión	Informe de grupos de discusión	Lectura crítica					x	
		Redacción de informe DOFA	DOFA							x
		Presentación ante SOROCA	Grabaciones de los relatos							x

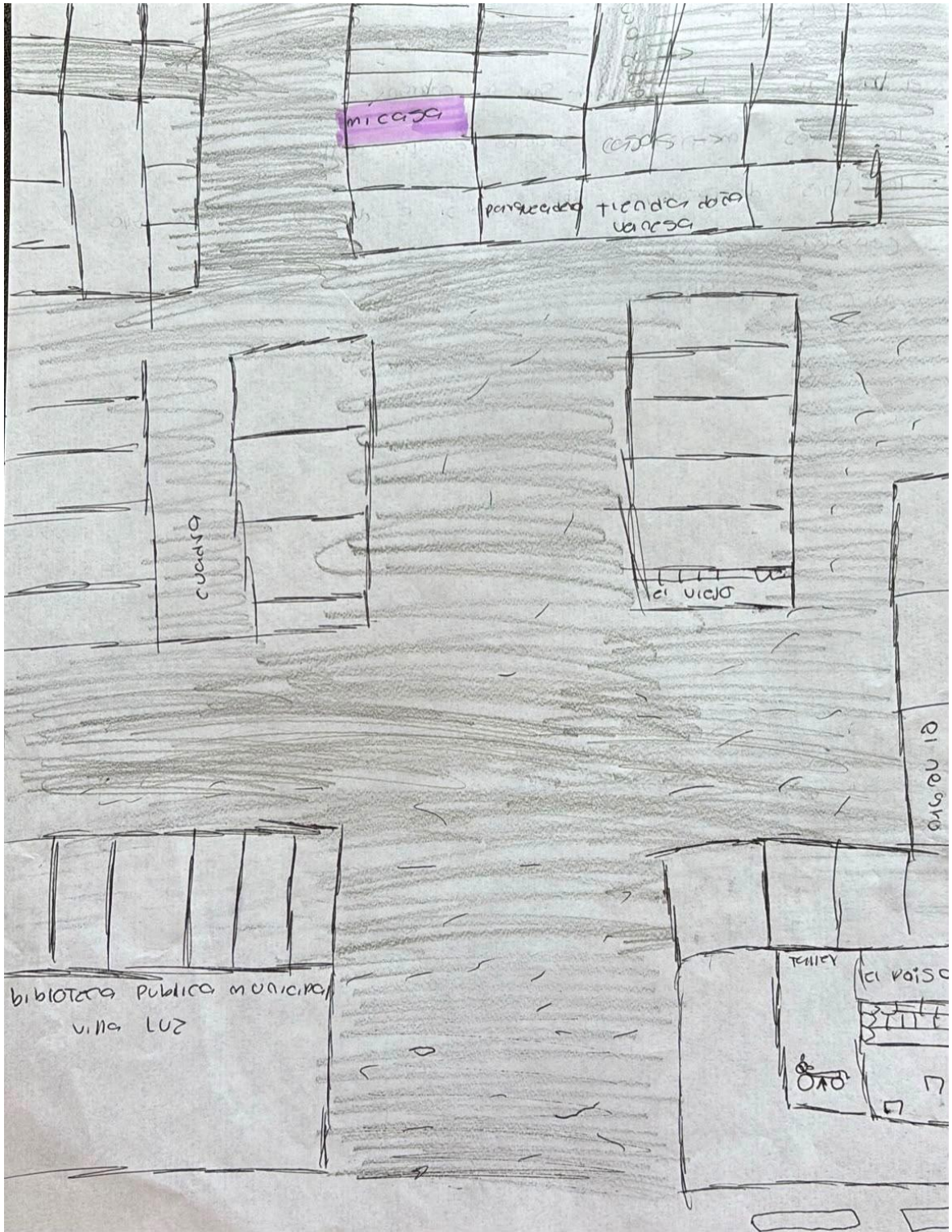
Anexo C: “Mi barrio en perspectiva”

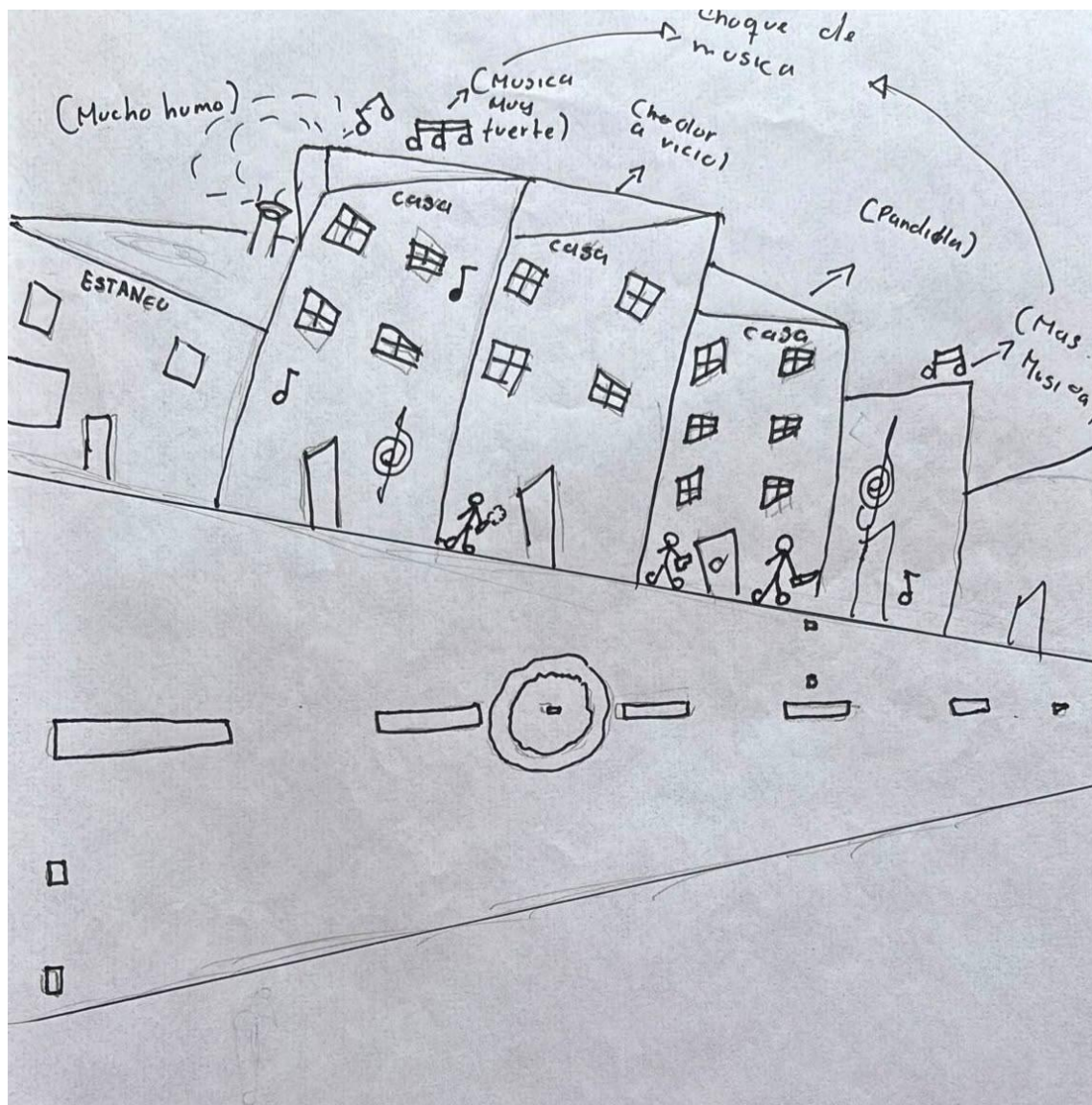
Representación gráfica del barrio según los jóvenes del Programa Soroca

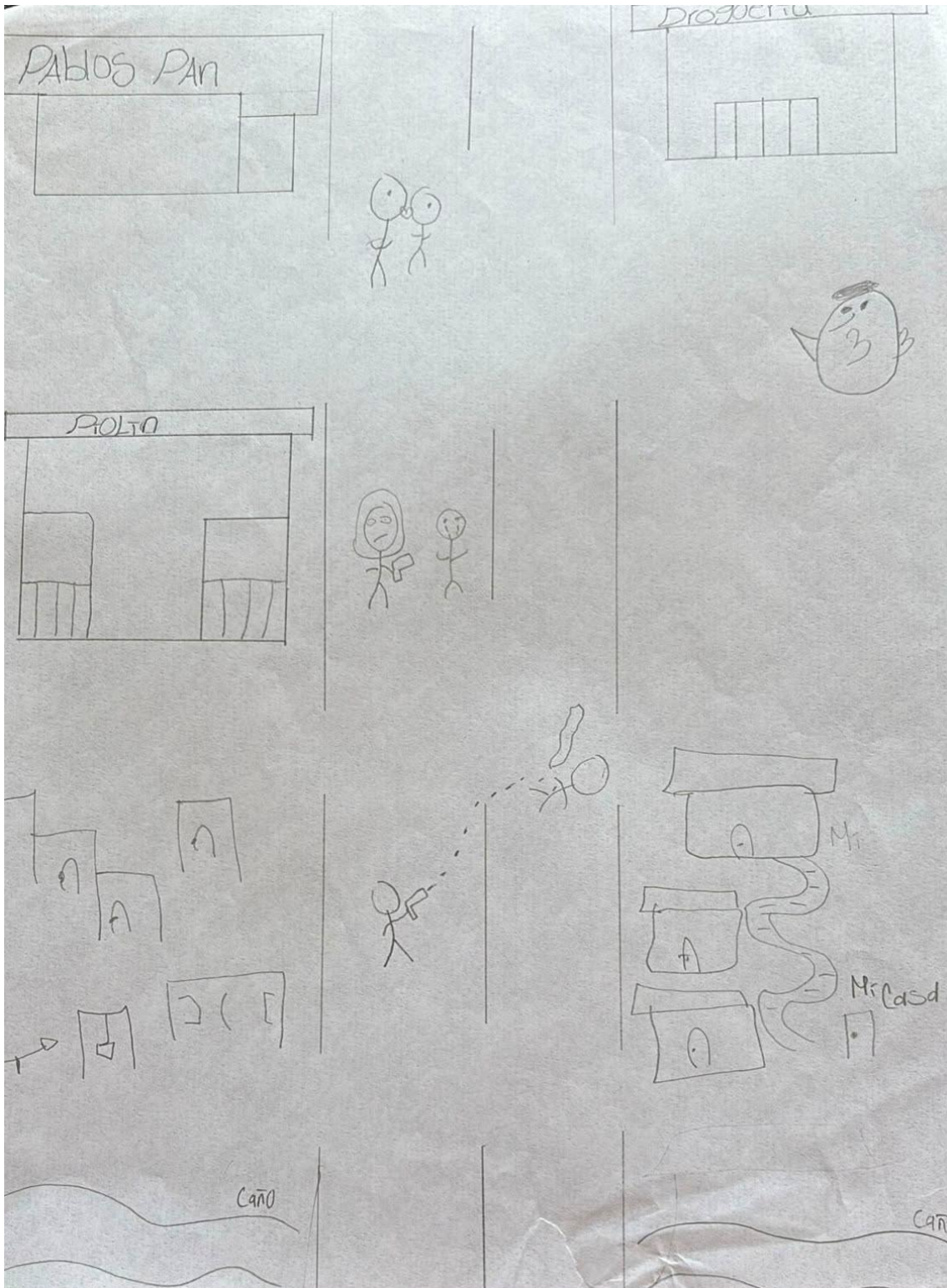


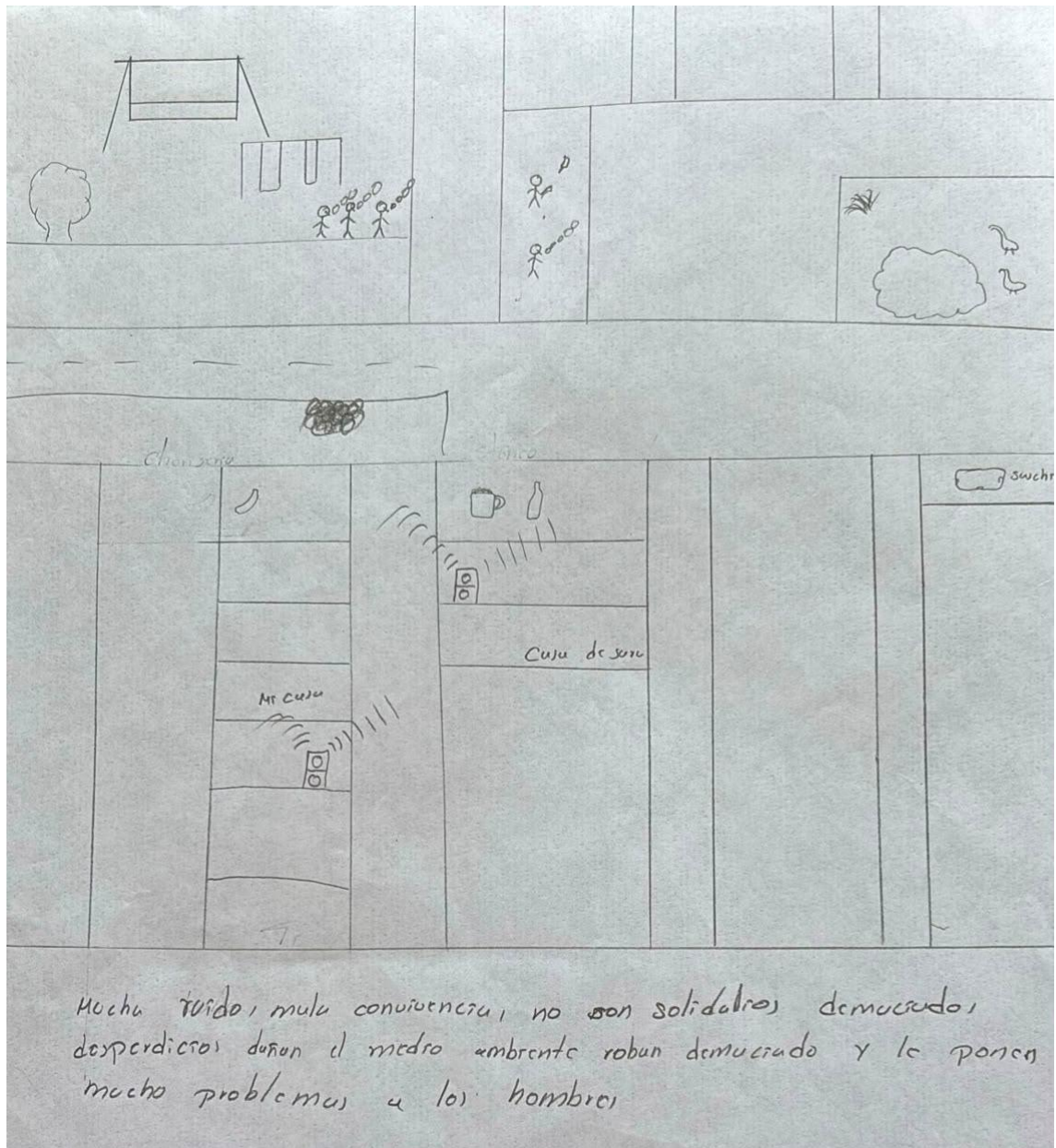


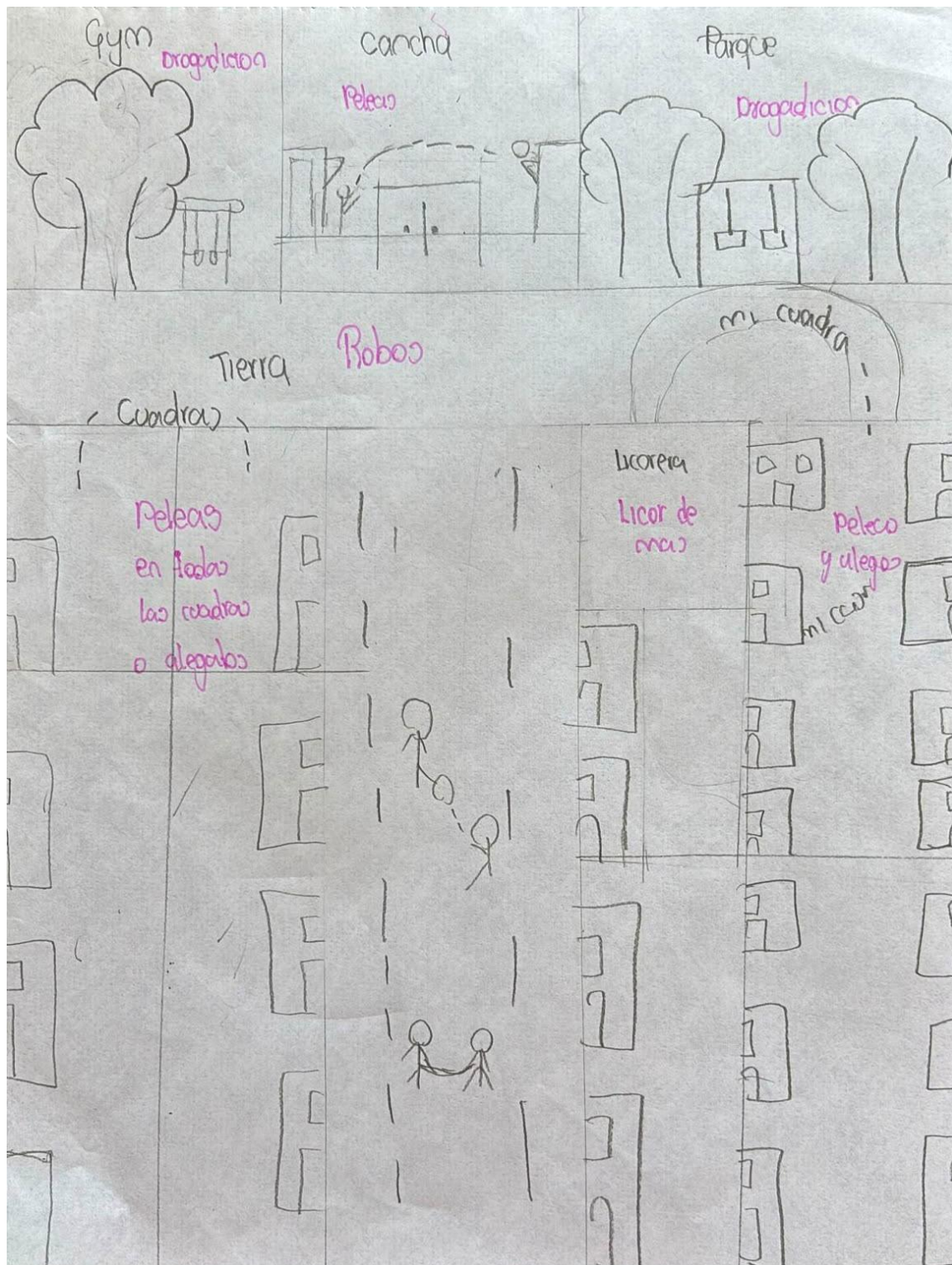


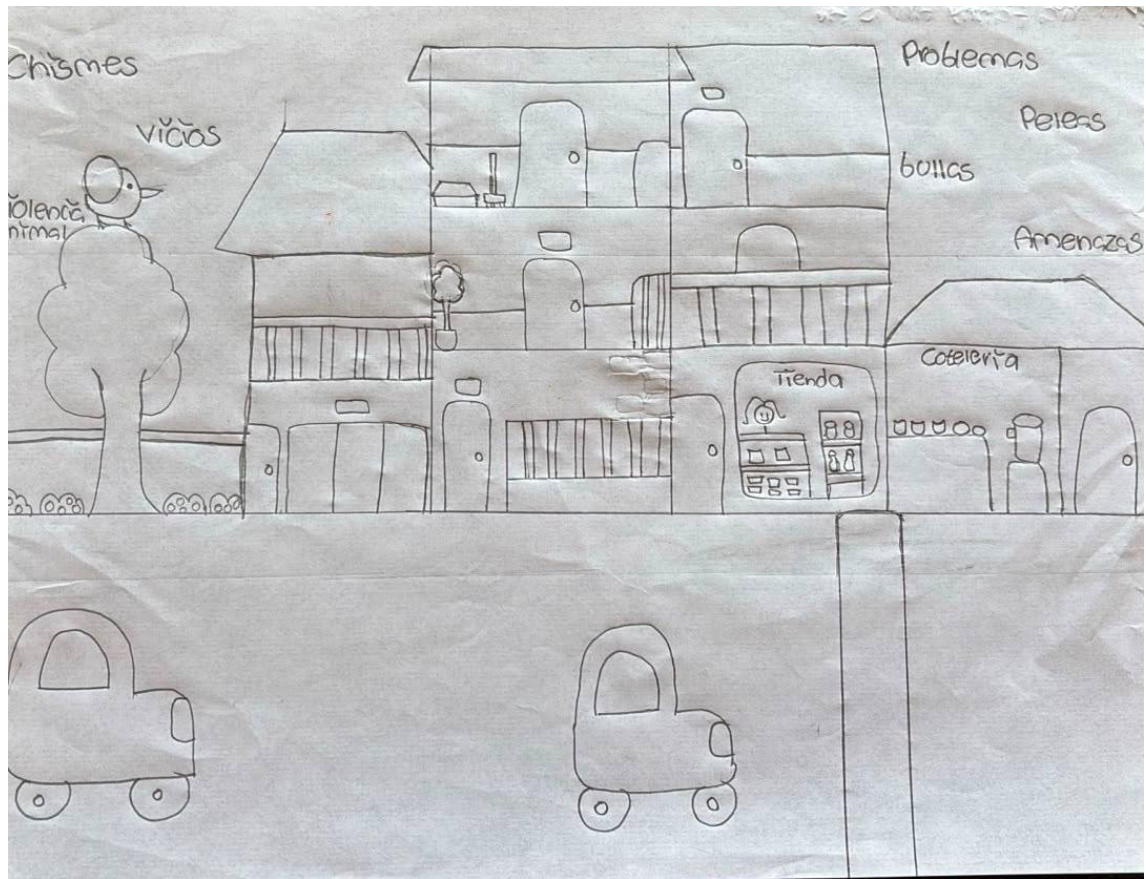


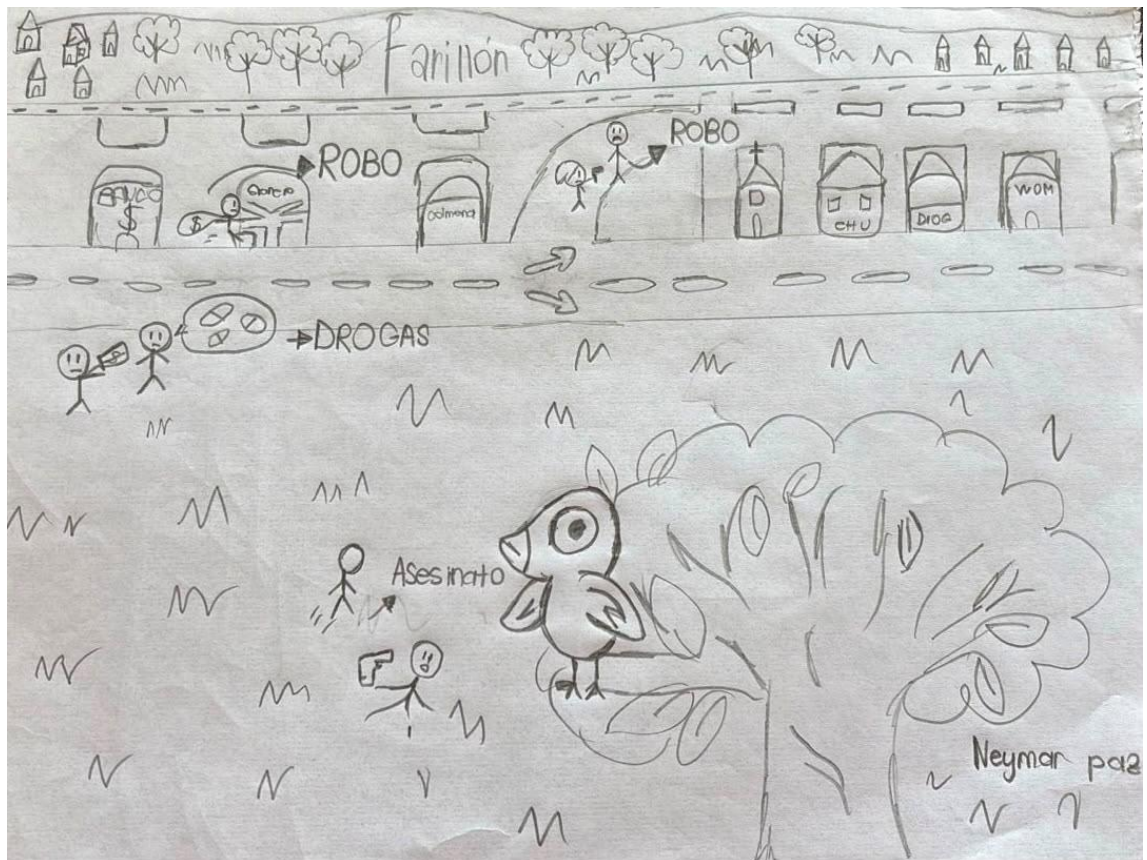


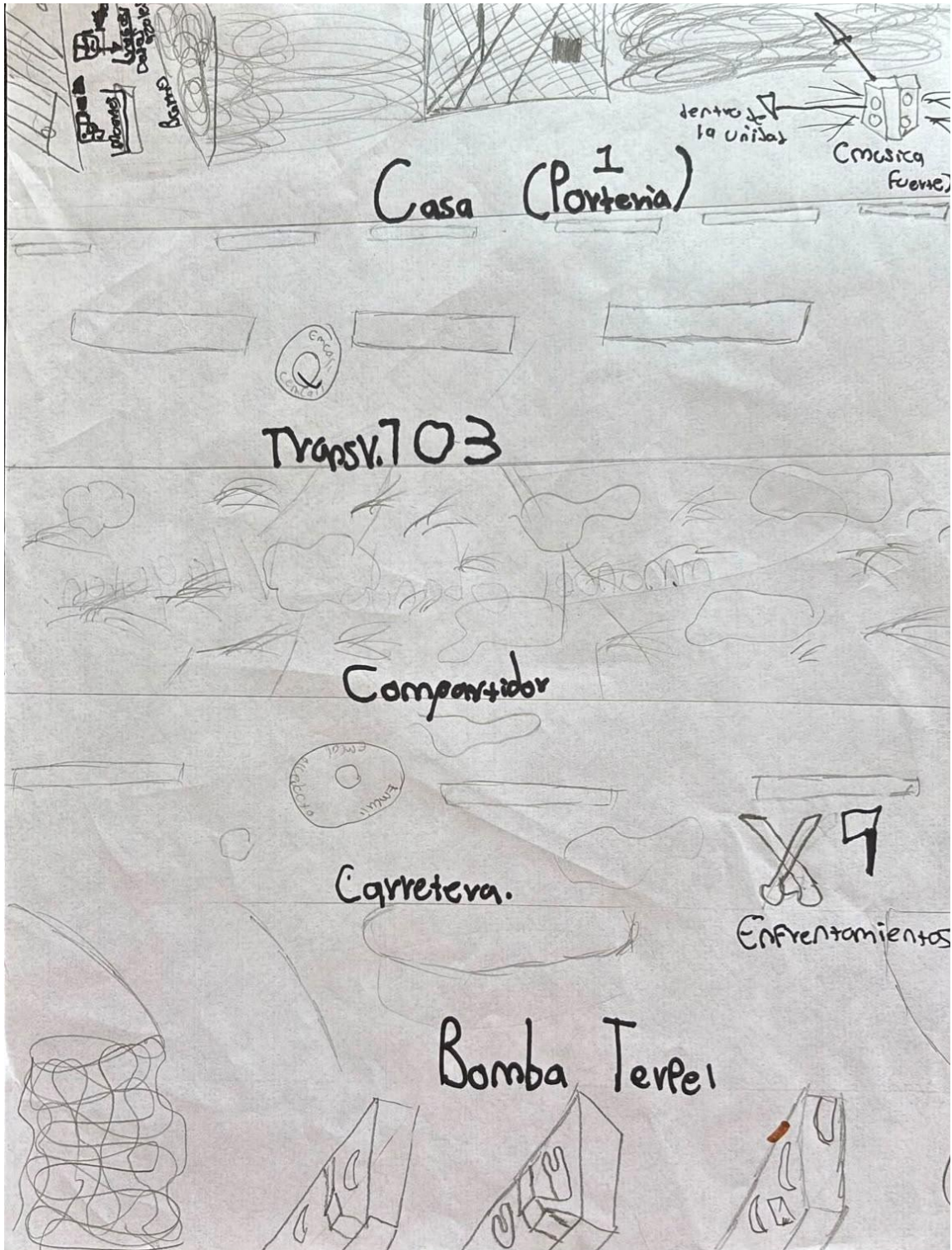


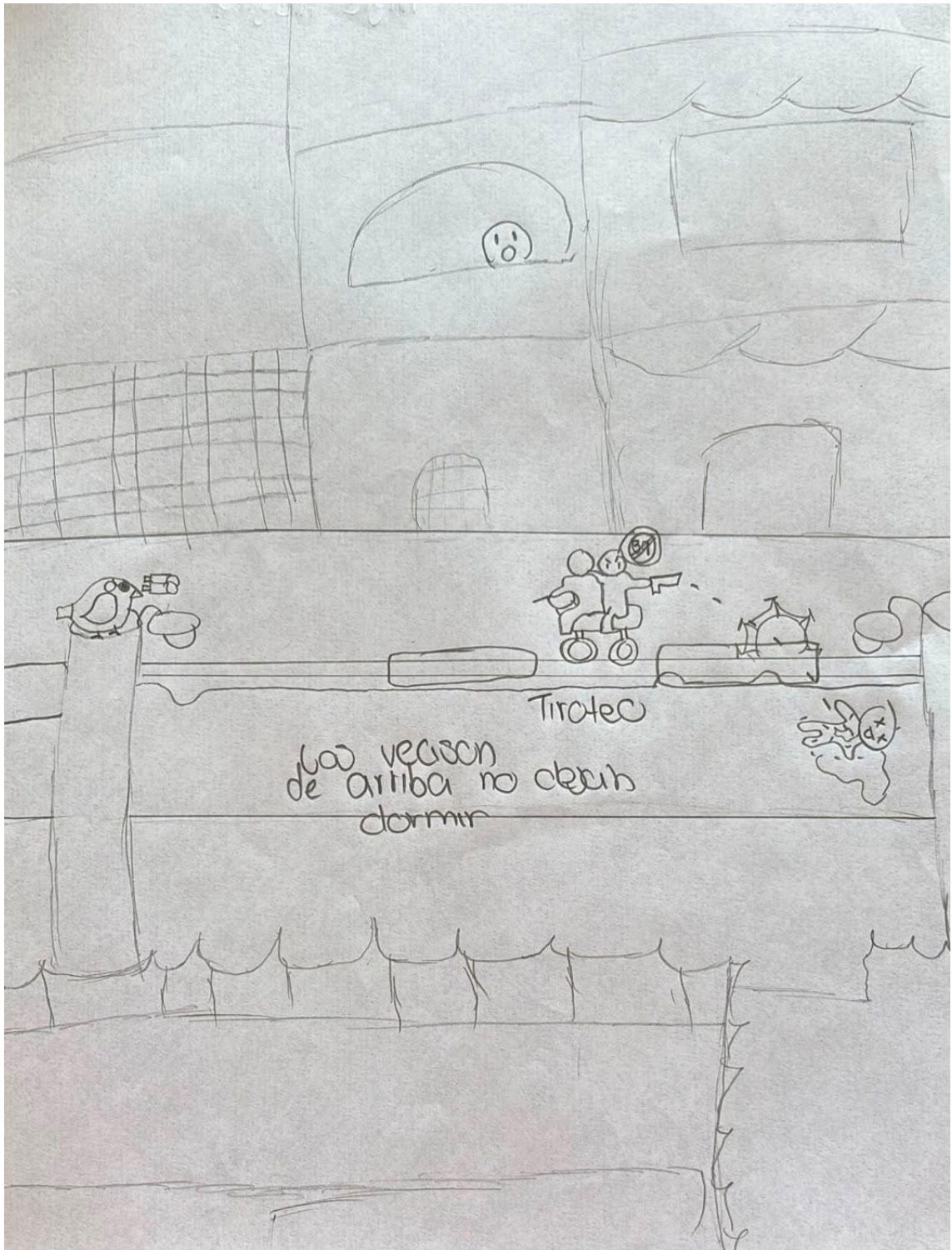


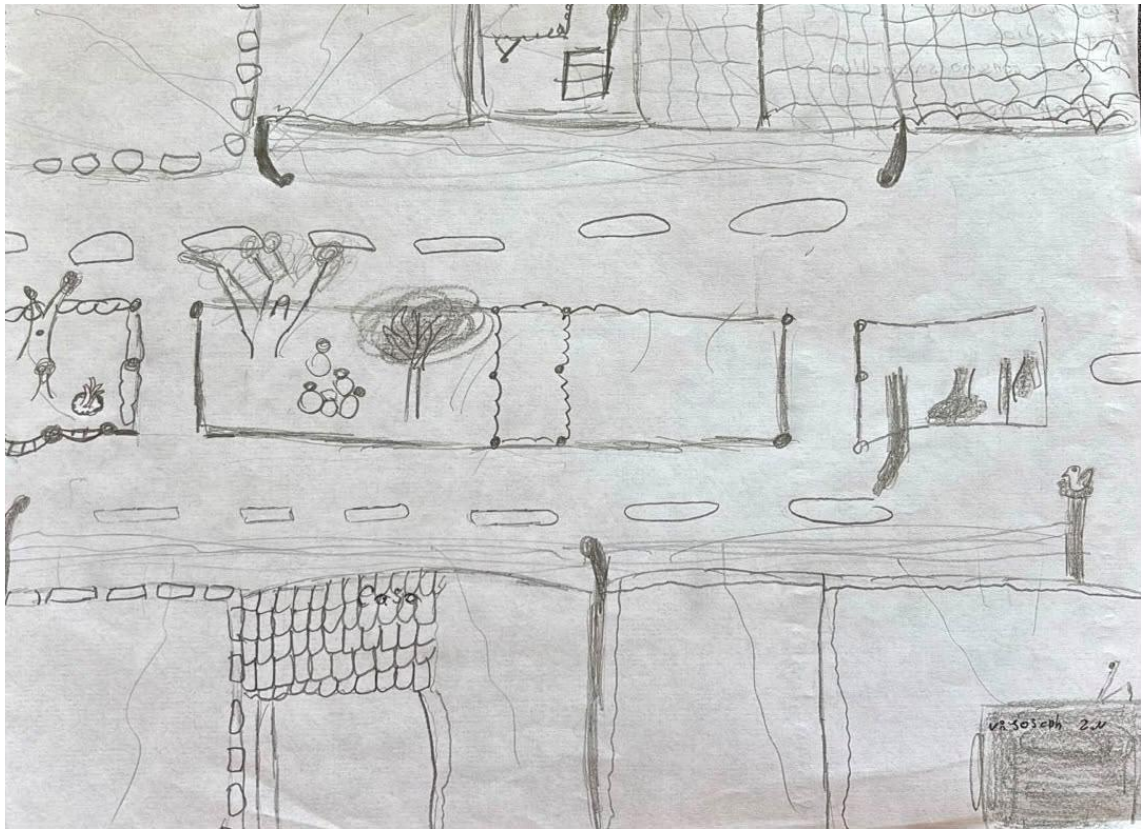


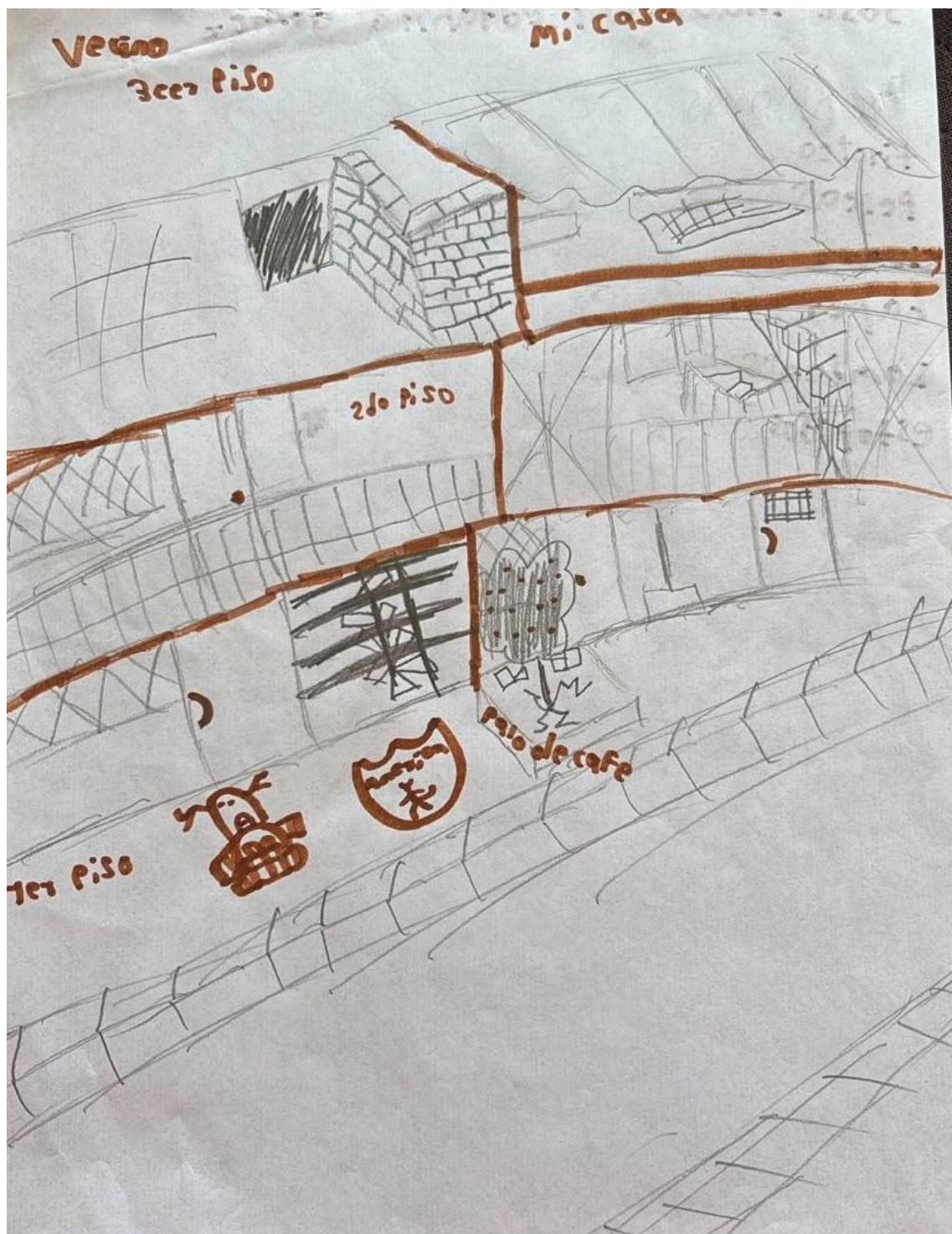








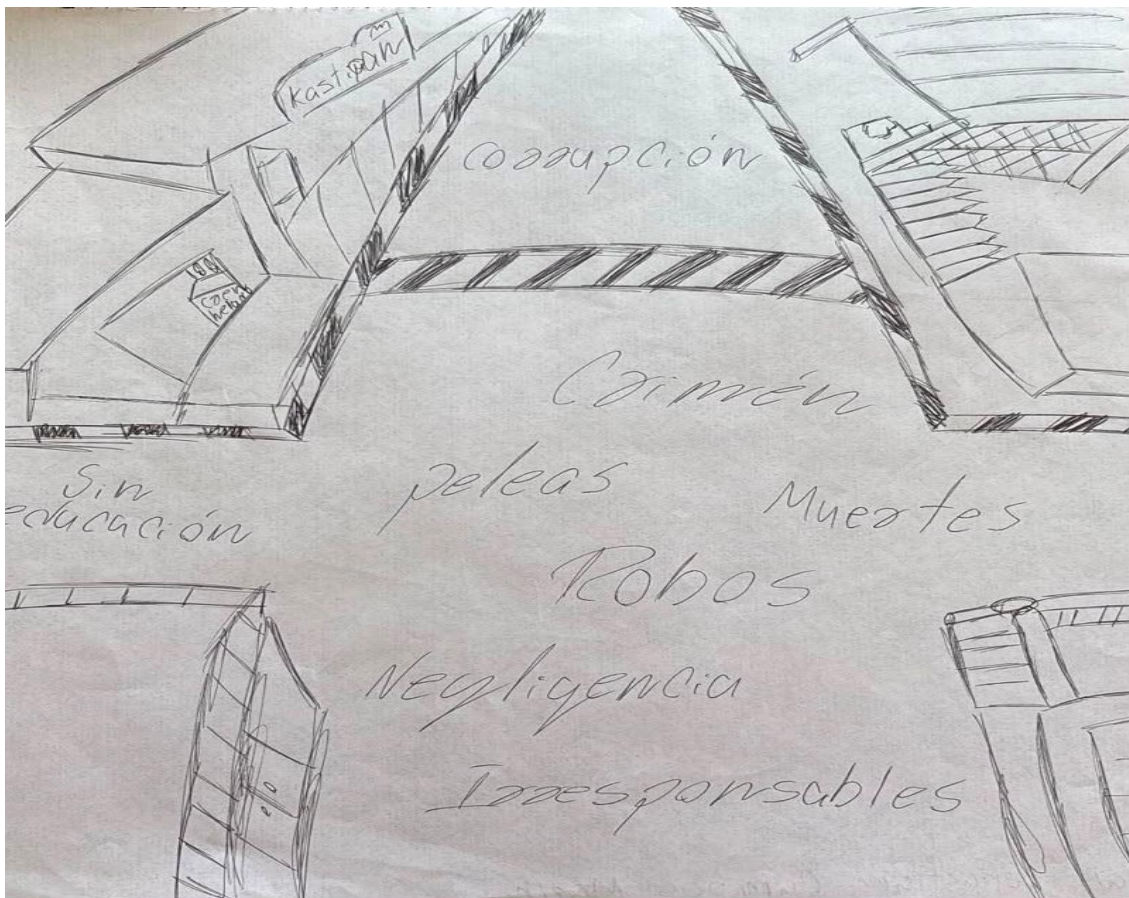
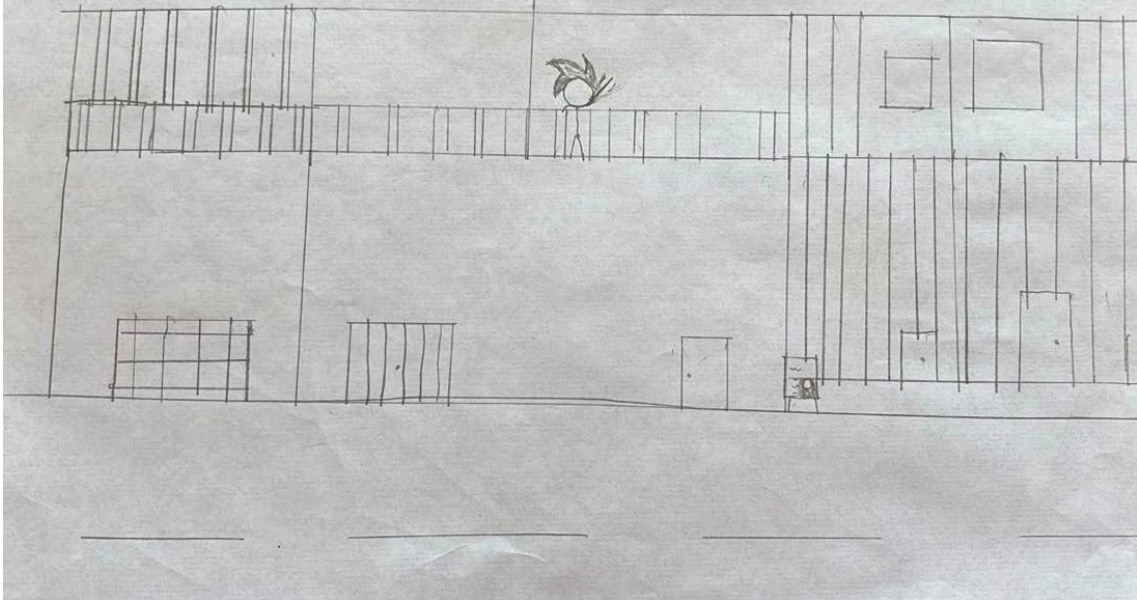


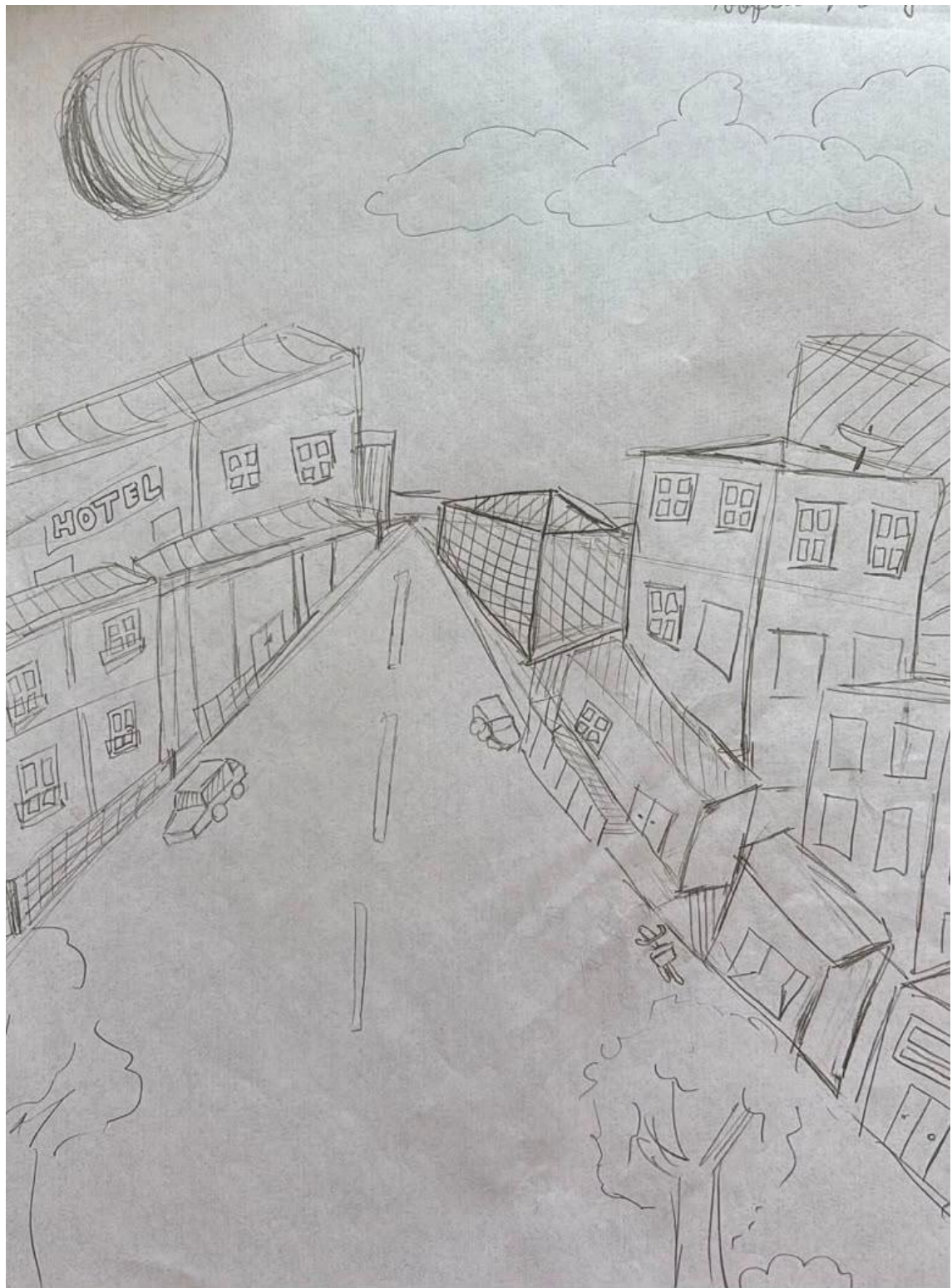


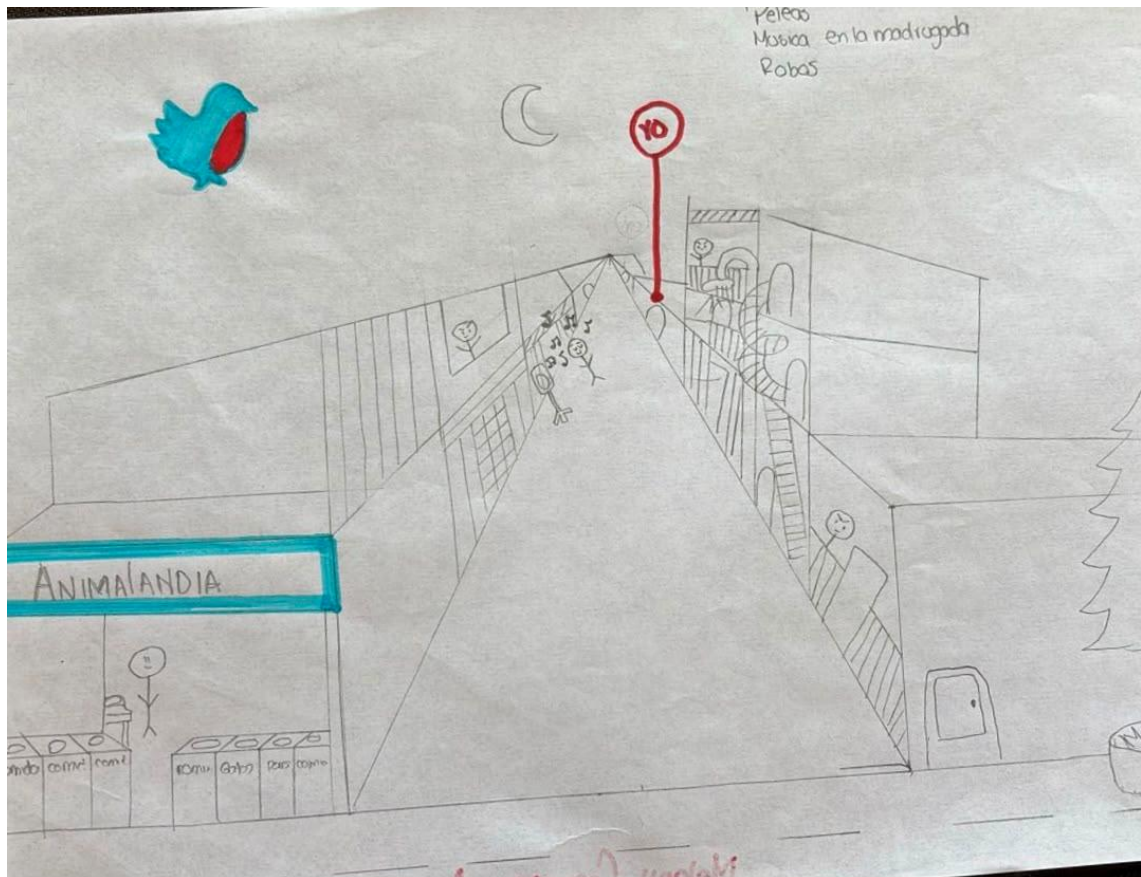
Problemas económicos

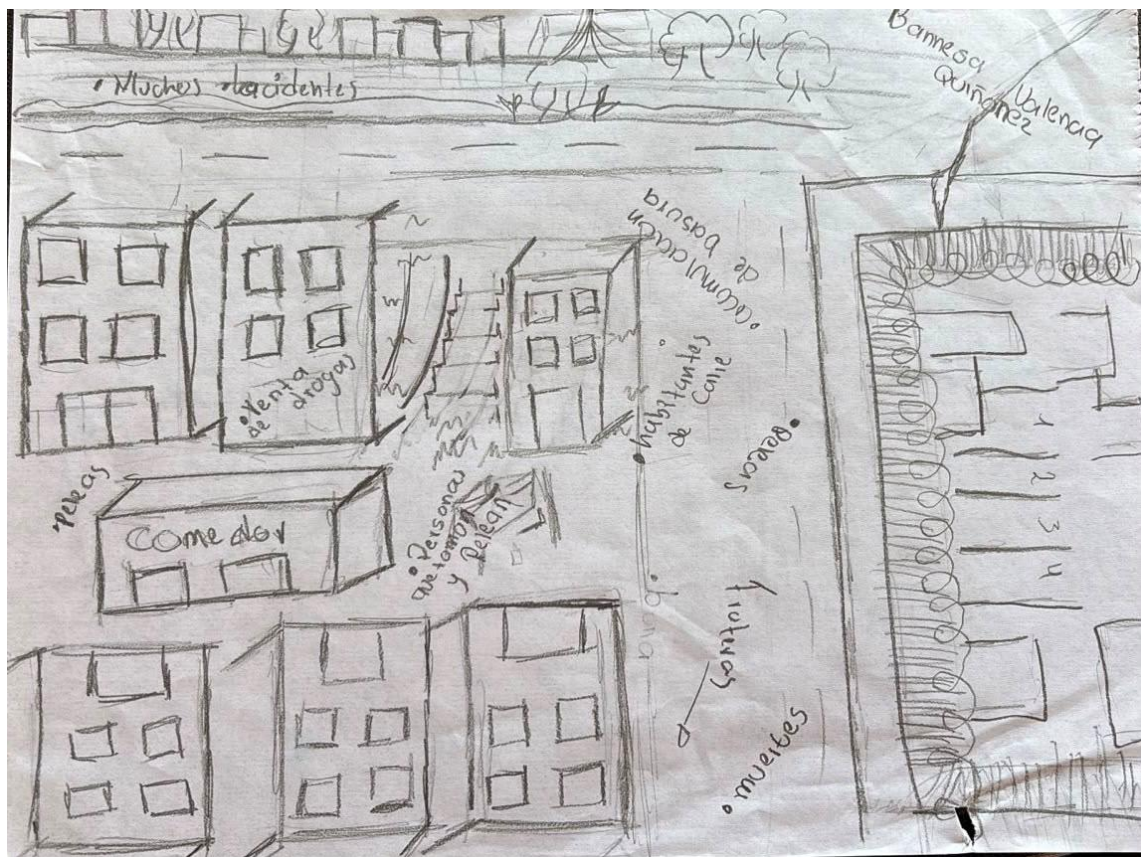
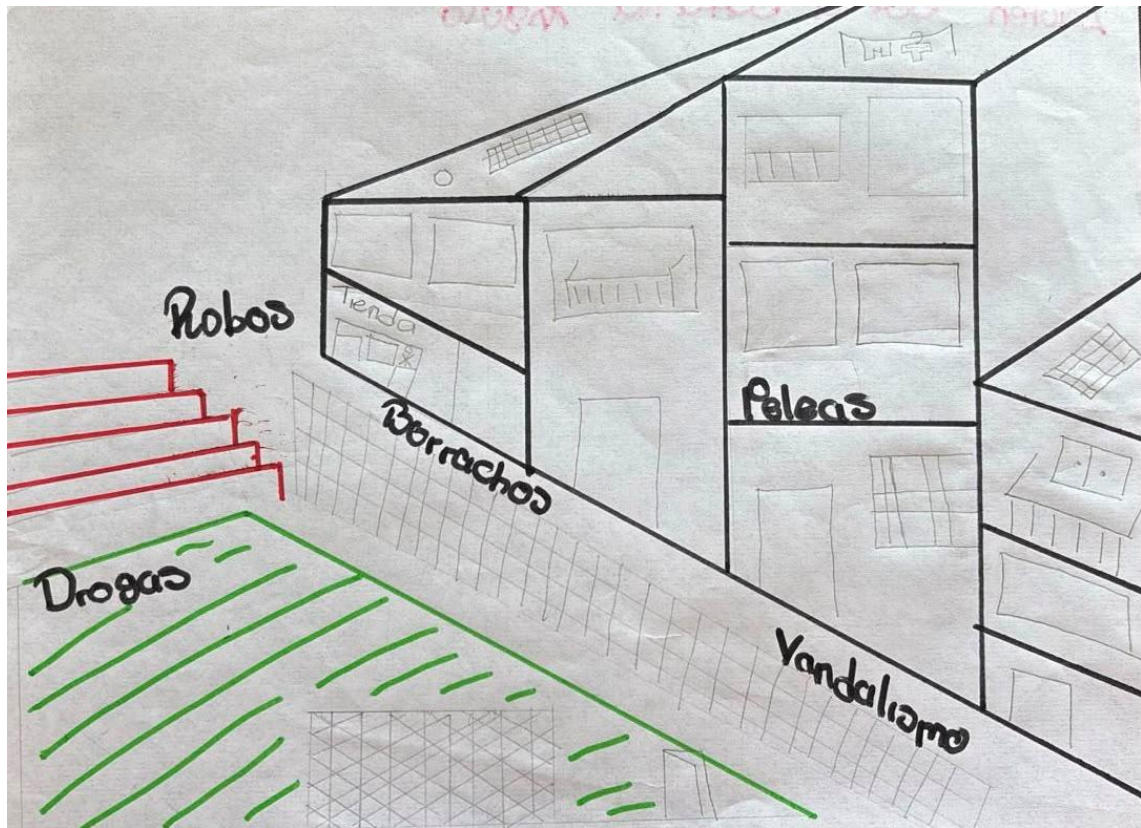
De en vez de lundo
humen

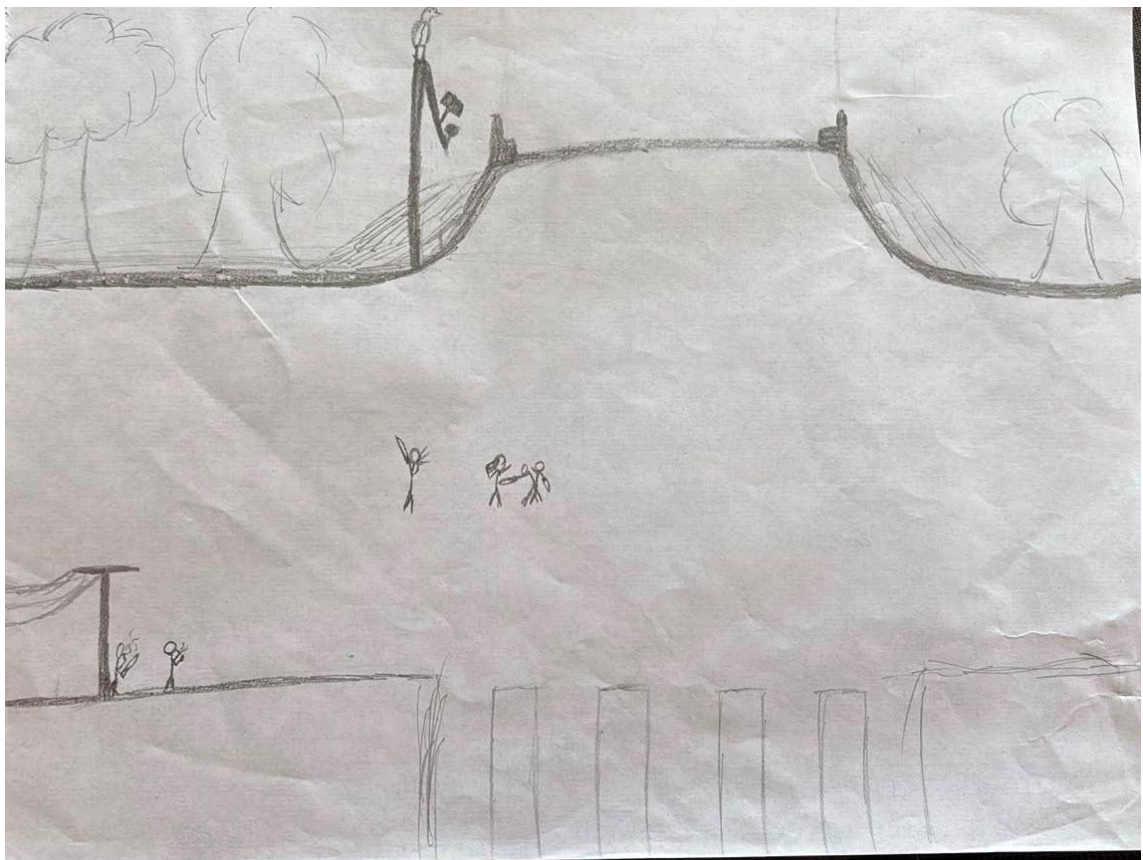
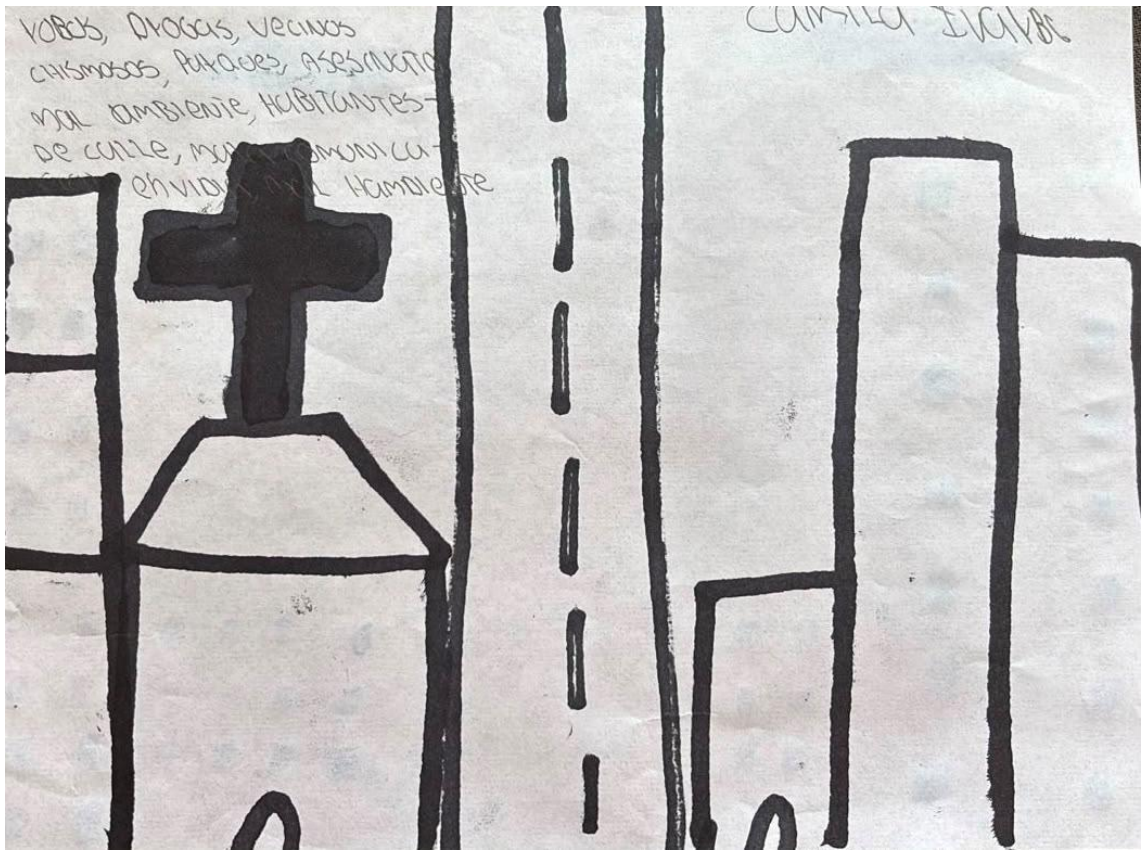
Pocas veces hay peleas
entre vecinos



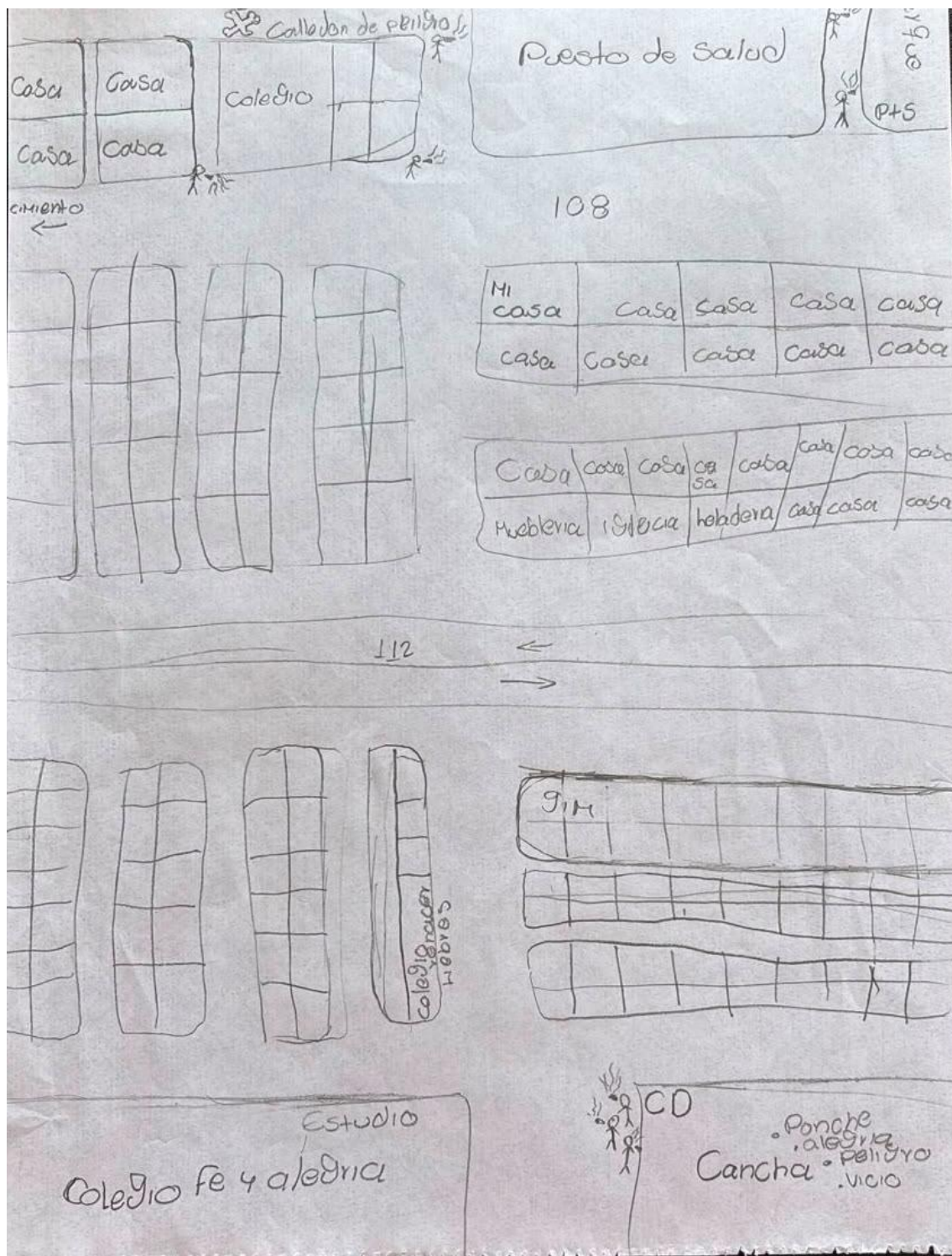


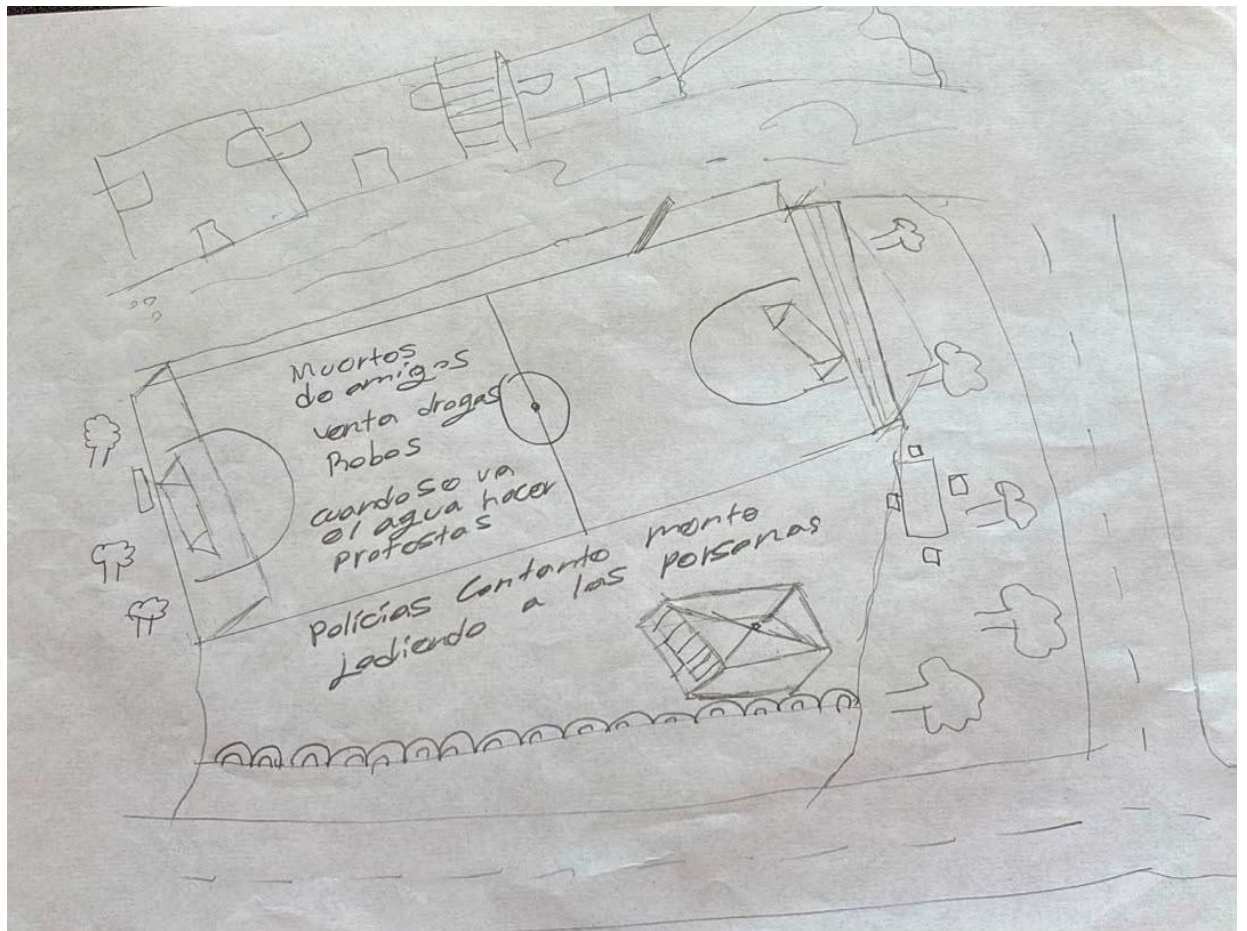














los problemas que yo veo ansisto
la inseguridad al salir de la
escuela y que quieran pelear
a la salida pero no por dentro
sino por fuera

Anexo D:

Tabla 3 Codificación temática provisional y patrones interpretativos del grupo de discusión

Categoría emergente	Códigos agrupados	Unidad de significado	Patrón interpretativo
Proceso creativo-colectivo	Co-creación narrativa	Gusto por crear historias en conjunto y ponerse de acuerdo para escribir a partir de experiencias propias y de allegados.	La co-creación como ejercicio de negociación de significados: "ponerse de acuerdo" no es solo una tarea técnica sino una validación colectiva de las experiencias individuales del barrio.
	Hitos comunes	Identificación de problemáticas compartidas a través del dibujo como punto de partida del relato colectivo.	
Literacidad situada	Situacionalidad	Los relatos se nutren de la realidad inmediata: barrio, familia y contexto cercano como fuente de creación narrativa.	Anclaje en lo vivido para el desdoblamiento creativo: la producción narrativa parte de lo familiar para generar nuevas reflexiones críticas sobre causas y consecuencias.
	Descubrimiento,	El proceso propició reflexiones y conocimientos que los jóvenes no habían considerado previamente desde su experiencia cotidiana.	
Agencia y reconocimiento	Profesionalización	Valoración positiva del estudio de grabación profesional como espacio de interacción que posiciona a los	La profesionalización como motor de participación: la estrategia educ comunicativa tiene mayor impacto cuando saca al joven de la rutina escolar y lo reconoce como autor.

	jóvenes como productores de cultura.
Entretenimiento	Percepción del proceso como lúdico y motivador, asociado al disfrute de aprender haciendo en un entorno no escolar.

Fuente: elaboración a partir de Barbour (2007).

Anexo E: Escritura de guiones

Episodio 1: RELATOS DE LA CALLE

Personajes: Narrador

Juan

Sr. Peña

Camilo

Laura

[MÚSICA DE ENTRADA: Un beat de salsa choke pesado que baja de volumen para quedar de fondo]

NARRADOR: (Voz ronca, pausada, con la jerga fina) Bienvenidos a *Relatos de la Calle*. Aquí no les venimos a contar cuentos de hadas. Aquí les hablamos de la realidad que se vive en los barrios de mi Cali bella, donde la lealtad es un regalo caro que los baratos no pueden pagar. Esta es la historia de Juan Peña... un pelado que nació con todo, pero que terminó sin nada.

ACTO 1:

NARRADOR: Año 2000. El viejo de Juan era el "duro" de las compraventas de carros en el norte. Plata sobraba, pero tiempo... tiempo no había.

[SONIDO DE PUERTA DE MADERA PESADA ABRIÉNDOSE]

JUAN (Niño): (Voz tímida) ¿Qué hacés, pa?

SR. PEÑA: (Voz de estresado, papeles moviéndose) Trabajando, Juan. ¿No ve que estoy ocupado?

JUAN (Niño): ¿Será que jugamos béisbol ahora? Vi unos videos y ya sé cómo batear, pa...

SR. PEÑA: (Golpea la mesa) ¡Ya le dije que no me joda con esas maricadas! Váyase a ver tele o qué sé yo, pero déjeme camellar.

[SONIDO DE JUAN SOLLOZANDO Y PASOS ALEJÁNDOSE]

NARRADOR: El viejo Peña, para quitarse el estorbo, contrató a Camilo. Un peladito del barrio más caliente del oriente, que sabía más de la vida que de libros. El trato era simple: "Camilo, sea el amigo de mi hijo y yo le pago". Y así, lo que empezó por plata, terminó siendo una hermandad... o eso creían.

ACTO 2:

NARRADOR: Saltamos en el tiempo. 16 años después, el 20 de abril de 2016. La ciudad ya no es la misma, y ellos tampoco.

[SONIDO DE MOTOR DE CARRO DE LUJO FRENANDO]

SR. PEÑA: Bueno, mijo. Ya dejó de ser un pelao'. Es hora de que se vuelva un hombre de verdad y aprenda cómo es que se sostiene este chuzo.

JUAN: (Voz de tipo sobrado) Pa, yo ya estoy curtido. La calle me enseñó hace rato.

SR. PEÑA: Pille pues... esta compraventa es pura pantalla. Aquí lo que movemos es "blanca" en los tanques de gasolina. Le voy a dar el punto de la Cancha Peña, allá en el oriente. Allá el producto se mueve como pan caliente. Demuéstreme de qué está hecho.

JUAN: Hágale, pai. Eso ya es mío.

ACTO 3:

NARRADOR: Año 2020. Juan Peña ya era el patrón del sector. A su lado, Camilo, su mano derecha, el que ponía el pecho. Y entre los dos, una mujer: Laura, alias "La Carmela". Ella era dinamita pura. '

[SONIDO DE LLUVIA FUERTE CONTRA TECHO DE ZINC]

CAMILO: (Voz cansada) Entonces, patrón. Aquí le traigo lo de la media libra y el cuarto que se movió anoche.

JUAN: (Tono agresivo) ¿Y el resto? Te solté cinco kilos, Camilo. ¿Dónde putas está la plata o la merca?

CAMILO: Relájate, Juancho. Mañana sale el resto, vojabés que los tombos han estado dando vueltas...

JUAN: (Frío) Que no se repita, "hermanito". Porque en este negocio, el que se duerme se lo lleva la corriente.

NARRADOR: Lo que Camilo no sabía era que Juan ya no le decía "hermano" de corazón. Juan se estaba comiendo a la Carmela a sus espaldas. Y cuando la traición salió a la luz, Camilo no peleó... Camilo desapareció. Solo dejó una nota que decía: *"Arrieros somos y en el camino nos encontramos"*.

ACTO 4:

NARRADOR: Juan y la Carmela se creyeron los dueños del mundo. Empezaron a robarle al viejo Peña, pensando que el cucho estaba sordo y ciego. Pero más sabe el diablo por viejo que por diablo.

[SONIDO DE AMBIENTE DE FIESTA, REGGAETÓN DE FONDO]

SR. PEÑA: (Entrando de golpe) ¡Buenas noches! ¿Así es que se trabaja aquí o qué?

JUAN: (Sorprendido) ¡Pa! ¿Qué hace por acá a esta hora? Pille, le presento a mi mujer, Laura.

SR. PEÑA: (Silencio tenso) ¿Esta no era la hembra de Camilo?

JUAN: Ese perro ya es historia, pa.

LAURA: (Voz seductora) Mucho gusto, don Peña. Yo amo a su hijo, usted sabe cómo es...

SR. PEÑA: (Escupe al suelo) Usted lo que ama es el bolsillo de mi hijo, muchachita. Juan, hay un faltante de plata ni el berraco. ¿Qué está pasando?

JUAN: No se caliente, viejo. Yo respondo. ¿Usted cree que yo le voy a robar?

ACTO 5:

NARRADOR: Tres meses después. La lujuria y la ambición los tenían nublados. Juan y Laura estaban en lo suyo cuando el mundo se les vino abajo.

[SONIDO DE HELICÓPTERO Y SIRENAS A LO LEJOS]

VOZ POR MEGÁFONO: ¡Están rodeados! Salgan con las manos en alto. ¡Es el último aviso!

JUAN: (Desesperado) ¡Mierda, Laura! ¡La tumba! ¡Recogé todo! ¿Dónde está el fierro?

LAURA: (Fingiendo pánico) ¡Yo voy por el maletín de la caleta, espérame abajo!

NARRADOR: Pero Laura no fue por ningún fierro. Agarró el morral con los dólares y se voló por el tejado de atrás. Dejó a Juan solo, como él dejó solo a Camilo. Y cuando la puerta cayó...

[SONIDO DE EXPLOSIÓN DE PUERTA Y GRITOS DE "¡AL SUELO!"]

CAMILO: (Voz firme, oficial) ¿Qué pasó, patrón? ¿No era que usted era muy lince?

JUAN: (Aterrado) ¿Camilo? ¿Vos sos un sapo, traidor?

CAMILO: No, Juancho. Soy un operativo encubierto de la fiscalía. Te dije que en el camino nos encontrábamos. Gracias por las 10 toneladas, por cierto.

FINAL

NARRADOR: Juan Peña terminó en una celda de 2x2. Delató a su viejo buscando rebaja, pero en la cárcel la vida no vale nada. De la Carmela... nunca se supo nada; dicen que se la ve gastando dólares en Miami. El viejo Peña, detrás de un cristal, solo pudo decir una cosa:

SR. PEÑA: (Voz quebrada) Me arrepiento de haberle dado todo a ese malparido... menos lo que de verdad necesitaba.

[MÚSICA SUBE DE VOLUMEN - UN TANGO O RAP TRISTE]

NARRADOR: En la calle, la lealtad es un cuento de niños. Esto fue *Relatos de la Calle*. Nos pillamos en la próxima.

[CIERRE DE MÚSICA]

Episodio 2: La línea que no perdona

Personajes: NARRADORA

SANDRA

ANDRÉS

JHON

POLICÍA

NARRADORA: Todavía me acuerdo del viento acariciando mi cara, de las cometas enredándose en los cables y de usted riéndose... como si la vida fuera fácil. Ahí no había miedo, no había distancia. Ahí éramos felices, sin saberlo.

Sandra, una mujer luchadora y amorosa, levantó sola a sus dos hijos: Andrés y John, gemelos; misma cara, pero destinos diferentes. Vivían en el Oriente de Cali, un lugar donde las fronteras invisibles eran el conflicto de cada día.

INICIO

NARRADORA: La casa olía a arroz recién hecho.

ANDRÉS: -Mamá... ya tengo hambre. Mañana tengo examen.
SANDRA: -Esperemos a su hermano, mijo. Hoy comemos los tres juntos.
Andrés suspira con pesadez.
ANDRÉS: -Amá... John no va a llegar temprano.
SANDRA: -Igual lo esperamos.
NARRADORA: Porque las mamás siempre esperan, aunque sepan la verdad. De repente, se escuchó un ruido seco en la entrada. ¡PUM! ¡PUM! ¡PUM! Eran golpes duros. Sandra se limpió las manos llenas de jabón y abrió. Era John, pero con los ojos rojos y la mirada ida.
SANDRA: -¿Dónde estaba, mijo? Me tenía preocupada.
John la empujó al pasar, ignorando su angustia.
JOHN: -No joda, vieja, deje el show.
ANDRÉS: -Ey, respete.
JOHN: -¿Y usted qué? ¿Otra vez ahí pegado a esos cuadernos? Qué vida tan marica la suya, ¿no?
ANDRÉS: -Estoy tratando de hacer algo pa' sacarnos de aquí.
John soltó una carcajada llena de rabia.
JOHN: -De aquí nadie sale, Andrés. El vivo come del muerto. A ver si lo entendés.
SANDRA: -Hijos, siéntense, la comida ya está lista.
JOHN: -¡Que no voy a comer ni mierda! ¿No entendés?
John se encerró en su cuarto azotando la puerta. Sandra se quedó ahí, con los ojos llenándosele de agua.
ANDRÉS: -Amá... venga. Comamos nosotros.

NUDO

NARRADORA: Unos días después, Andrés hacía tareas mientras doña Sandra trabajaba. John estaba en el parque con sus socios. Al llegar la noche, Sandra entró al cuarto de John para organizarlo y, entre la ropa tirada, encontró un arma fría, bolsas y una camiseta manchada de sangre.
SANDRA: -No... no... no, Dios mío... ¡NOOOO!
ANDRÉS: (Corriendo al cuarto) -¡Mamá!
SANDRA: -Mire... mire lo que tiene su hermano. Se me está yendo, Andrés... se me está perdiendo.
ANDRÉS: -No, amá... no lo vamos a dejar solo. Yo lo saco de ahí, yo hablo con él.
Salieron a la calle. De pronto: ¡BANG! ¡BANG! ¡BANG!
Corrieron y vieron a John sudado y desesperado.
SANDRA: -¡Hijo! ¿Qué te pasó?
JOHN: -¿Ustedes qué hacen aquí? ¡Lárguense, que esto está caliente!
SANDRA: -Vámonos juntos, mijo.
JOHN: -¡QUE SE LARGUEN!
ANDRÉS: -Míreme, John. Que me mire. ¿Qué está haciendo con su vida?
JOHN: -No me mire así, que usted no sabe nada.

ANDRÉS: -Entonces déjeme ayudarlo.

JOHN: -Ya es tarde.

NARRADORA: Regresaron a casa y la tensión estalló.

SANDRA: -¿Qué te está pasando?

JOHN: -A usted qué le importa.

SANDRA: -¡Soy su mamá!

JOHN: -¡Pues deje de serlo! Porque aquí el amor no sirve pa' nada.

SANDRA: -Yo lo crié para algo mejor...

JOHN: -Pues falló. Usted está en su mundo Andrés... yo en el mío. Aquí matás o te matan.

ANDRÉS: -Somos familia, John.

JOHN: -No. Ya no.

DESENLAZADO

NARRADORA: Al día siguiente, Andrés y su mamá caminaban hacia la tienda a las 6 de la tarde. Vieron a John en el parque con su combo y un arma en la cintura. Sandra intentó acercarse.

SANDRA: -Hijo...

John los vio y se fue sin decir nada. Sandra, triste, le pidió a Andrés que la esperara en una banca. De pronto, se escucharon unos pasos y unas voces extrañas.

SOCIOS ENEMIGOS: -Ese es. Sí... el mismo.

ANDRÉS: -¿Qué pasó?

¡BANG! ¡BANG! ¡BANG! Andrés cayó al suelo. Sandra salió de la tienda gritando.

SANDRA: -¡NOOOOOOOOOO! ¡HIJO! ¡RESPONDA! ¡POR FAVOR NO ME DEJE! ¡AYUDA! ¡ALGUIEN LLAME A UNA AMBULANCIA!

FINAL

NARRADORA: John escuchó los tiros y corrió al parque. Al ver a su hermano en el suelo, se arrodilló.

JOHN: -No... no... no, hermano... no... No, gonorrea.

John, cegado por el odio, sacó su arma y empezó a disparar para vengarse. El barrio se volvió un caos de sirenas y luces.

POLICÍA: -¡AL SUELO! Queda capturado.

SANDRA: -¡DIOS, LLÉVAME A MÍ Y DEJÁ A MIS HIJOS VIVIR UN POCO MÁS!

CONCLUSIÓN

NARRADORA: Meses después, en una celda gris, John habla frente a una cámara.

JOHN: -¿Quién lo visita? A mí ya solo me visita mi mamá. Ella me trae su arrozito caliente, pero ya no me sabe igual porque ya no está mi hermano. Si yo hubiera escuchado más a Andrés y menos a la calle, la historia sería otra. Pero ya pa' qué.

NARRADORA: El barrio siguió igual. Andrés murió por una guerra ajena. John vive con el remordimiento y Sandra se quedó sola.

MORALEJA

JOHN: -Si usted está escuchando esto, hágalo bien. La calle no es familia, la calle no perdona. Yo pensé que estaba viviendo, pero me estaba matando despacio. Por mis decisiones perdí a mi hermano y dejé a mi mamá sola. Si usted todavía está a tiempo, salga de ahí. Porque tarde o temprano, la línea que cruzaste no perdona.

Episodio 3: El último golpe del bafle

PERSONAJES: NARRADOR, PANCRACIO, ABRAHAM, SANTIAGO

(Efecto de sonido: Sonido de una escoba barriendo. Un pito de un carro suena a lo lejos. Ambiente de barrio popular)

PANCRACIO: (Refunfuñando solo) Cinco de la mañana... y esta gente sin oficio que no deja ni barrer tranquilo. ¿Es que acaso el ruido es el que los mantiene vivos?

NARRADOR: Pancracio vivía en guerra con la tranquilidad del barrio, pero su peor enemigo tenía nombre propio: Abraham. Abraham, el rey del bafle, que esa mañana estrenaba equipo nuevo.

(Efecto de sonido: Sonido de un plástico rompiéndose, música de fiesta empezando a subir de volumen de forma intrusiva)

ABRAHAM: (Gritando emocionado) ¡Eso es! ¡Que se entere la cuadra que hoy se baila porque sí! ¡Súbale, mijo, que pa' eso se trabaja!

PANCRACIO: (Gritando desde afuera) ¡Oiga, Abraham! ¡Bájale a esa vaina, que esto no es una discoteca! ¡Tenga un poquito de decencia!

ABRAHAM: (Burlón) ¡Cierre la ventana, don Pancracio! ¡O mejor, tómese un tinto y deje vivir, que la vida es una sola!

(Efecto de sonido: Un golpe de bajo seco y muy fuerte. Un cristal rompiéndose)

PANCRACIO: (Se escucha un jadeo, un golpe sordo contra el suelo) ¡Ay... mi pecho...! ¡Abraham...!

(Efecto de sonido: La música sigue sonando unos segundos, luego se corta bruscamente)

ABRAHAM: (Extrañado) ¿Qué pasó? ¿Por qué se calló el viejo ese? (Se escuchan pasos rápidos hacia la puerta). ¿Hola? ¿Vecino! ¿No sea showsero, no me haga esas bromas!
(*Efecto de sonido: Sirena de policía a lo lejos. Murmullo de gente que se acerca*)

ABRAHAM: (Con pánico) ¡No, no, no! ¡Yo no fui! ¡Yo no tengo nada que ver, yo solo estaba escuchando música!

NARRADOR: Abraham no sabía que, con esas palabras, acababa de confesar su miedo. Minutos después, llegaba Santiago, el hijo de Pancracio.

SANTIAGO: (Fuera de sí) ¡Abraham! ¡Usted lo mató! ¡Usted sabía que mi viejo estaba mal del corazón! ¡Tantas veces que se lo advertimos!

ABRAHAM: (Intentando sonar firme pero tembloroso) ¡No sea exagerado, Santiago! Fue un patatús, un mal momento, ¡yo qué iba a saber!

SANTIAGO: ¡Usted lo hizo por maldad! ¡Por llevarle la contraria siempre! ¡Usted es un asesino, un indolente!

ABRAHAM: (Envalentonado ante los vecinos) ¡Pues si le dio el yeyo fue por amargado! ¡Nadie lo mandó a ser tan delicado! ¡El barrio es para los vivos, no para los que viven amargados!

NARRADOR: Esas palabras frente a la policía fueron su sentencia. Homicidio preterintencional: ocho años de cárcel por un orgullo que no valía ni un segundo de libertad.

(*Efecto de sonido: Transición a un ambiente carcelario: rejas, eco, murmullos graves*)

ABRAHAM: (Susurrando, tono decaído) ¿Compañero? ¿Está dormido? (Silencio). ¿Compañero? (Se oye un movimiento de sábana). ¡Ay, Dios mío! ¡No, no, no! ¡Guardia! ¡Alguien que venga!

NARRADOR: En la celda, el silencio no era de paz, era un castigo. Y Abraham, por fin, entendió el peso del ruido que él mismo había provocado.

(*Efecto de sonido: Ambiente de calle, pájaros, brisa, sonido de una ciudad que avanza*)

NARRADOR: Años después, Abraham regresó. Ya no traía bafles. Se sentó en el mismo andén, en silencio, observando la casa de Pancracio, ahora habitada por desconocidos.

VECINO NUEVO: (Pasando y saludando) Buenas, vecino. ¿Cómo va todo?

ABRAHAM: (Con voz humilde) Todo bien, vecino. Todo bien. Disfrute la música... yo ya aprendí a escuchar el silencio.

(Efecto de sonido: La música del barrio empieza a sonar de fondo, pero esta vez Abraham simplemente entra a su casa y cierra la puerta con suavidad)

(Efecto final: Fundido a negro sonoro)

EPISODIO 4: MUERTE INOLVIDABLE

PERSONAJES: NARRADORA, JOIBER, LUCHO, CAMILA.

(Efecto de sonido: Ambiente de noche en el Bulevar del Oriente: murmullos lejanos, gente pasando, el sonido de una brisa cálida y el ambiente cargado de una noche de marzo)

NARRADORA: 27 de marzo de 2014. El aire en Valle Grande se sentía pesado, de esos días en los que parece que algo va a reventar. Camila y Joiber caminaban por el Bulevar. Iban felices, haciendo planes, riendo. Era una noche cualquiera que, en cuestión de minutos, se convertiría en una cicatriz para toda la vida.

JOIBER: (Risueño) Amor, quédese aquí un momentico, que ese helado que me pidió se lo voy a conseguir así me toque pelear con el vendedor. ¡Ya vuelvo!

(Efecto de sonido: Pasos de Joiber alejándose sobre el pavimento)

NARRADORA: Camila se quedó esperando bajo una farola. De repente, una sombra se separó de los árboles. Era Lucho, el fantasma de su pasado, ese ex con el que la ruptura no había dejado más que cenizas y amargura.

LUCHO: (Voz cínica, invadiendo el espacio) ¡Hablá, Cami! ¿Cómo vas? Tiempo sin vernos.

CAMILA: (Con un hilo de voz, nerviosa) Lucho... ¿Qué hacés vos por acá? Por favor, vete, no quiero problemas.

LUCHO: (Acercándose más) ¿Problemas? Yo solo quiero cerrar ciclos, Cami. ¿Por qué terminamos tan mal? Eso no me deja dormir. Necesito que me mires a los ojos y me digas si es verdad lo que dicen, que ya me cambiaste por ese aparecido.

(Efecto de sonido: Pasos que se acercan. El sonido del plástico del helado crujiendo ligeramente)

JOIBER: (Con tono desafiante) ¿Y este quién es, pues? ¿Qué es tanta habladera a esta hora, Cami?

CAMILA: (Desesperada) ¡Joiber, no! Nada, es solo un conocido. Vámonos, por favor.

JOIBER: (Con rabia contenida) ¿Un conocido? ¡No me trate de bobo! ¡Largo de aquí, pirobo, que esta mujer está conmigo!

LUCHO: (Soltando una carcajada irónica) ¿Y vos quién sos para mandarme? ¡Ella no es de nadie, mucho menos de un payaso como vos!

(Efecto de sonido: Tensión creciente. El murmullo del fondo desaparece. Solo se escucha la respiración agitada de los hombres)

NARRADORA: El orgullo se convirtió en gasolina. Joiber soltó los helados, que cayeron al suelo marcando el fin de la cordura. Los insultos pasaron a los empujones, y los empujones a los golpes. Camila gritaba, suplicaba, pero los ojos de ambos hombres ya no veían a una persona, solo veían a un enemigo al que había que destruir.

(Efecto de sonido: Dos detonaciones secas. El grito desgarrador de Camila. El silencio absoluto de la calle)

CAMILA: (Gritando, entre llanto) ¡No! ¡Joiber, no! ¡Alguien que ayude, por Dios, alguien que ayude!

(Efecto de sonido: Caos. Sirenas de policía acercándose a lo lejos. El sonido de pasos huyendo sobre el asfalto)

NARRADORA: Lucho corrió, pero su libertad ya se había quedado en ese andén. Tres horas después, en el hospital, el cuerpo de Joiber dijo basta. El 27 de marzo de 2014 no solo murió un joven, también murió el futuro de una familia y se pudrió la vida de un hombre que decidió apretar el gatillo antes de respirar profundo.

(Efecto de sonido: Música de cierre tensa, reflexiva, que va bajando de intensidad)

NARRADORA: A veces, el "honor" o la "calentura del momento" son disfraces de nuestra propia incapacidad para manejar el ego. ¿Vale la pena una vida, o años de encierro tras una reja, por una discusión que mañana nadie recordará? La tragedia es un eco que no se apaga, y en el Bulevar del Oriente, todavía se siente el frío de esa noche donde la rabia decidió quién vivía y quién moría.

EPISODIO 5: El miedo en silencio

Cali: 6:00 p. m.

NARRADORA: El día ya se estaba apagando en el barrio. El cielo había dejado atrás el color naranja del atardecer y ahora era un azul oscuro, casi negro. Las calles estaban medio vacías, pero aún se veían algunas personas regresando a sus casas y niños jugando en la calle, sin preocuparse por nada.

Karol salió de estudiar, colgando su mochila, caminando rápido. Quería llegar a su casa lo antes posible, pero no sabía por qué sentía una incomodidad rara, como si algo no estuviera bien. Fue entonces cuando lo notó. Una moto. Pasó una vez por la esquina, luego otra vez y otra. Su corazón empezó a latir más rápido. Trató de ignorarla, pero ya no podía. Aceleró el paso, mirando de reojo, intentando no demostrar miedo.

NARRADORA: Pero el miedo ya estaba ahí. De un momento a otro, la moto se adelantó y frenó bruscamente frente a ella. El sonido fue seco, fuerte, rompiendo el silencio de la calle.

LADRÓN: -"Entrégueme el celular, pero rápido"

NARRADORA -dijo con una voz fría que la dejó paralizada.

NARRADORA: Sintió cómo las manos le temblaban. No sabía qué hacer. Quiso reaccionar, correr, gritar... pero su cuerpo no respondió. El tiempo se detuvo. Con miedo, sacó el celular y se lo entregó sin decir una sola palabra.

NARRADORA: Tomó el teléfono y dijo

LADRON: "ojo con decir algo ¿oyó?"

NARRADORA: y arrancó inmediatamente, desapareciendo en la oscuridad como si nunca hubiera estado ahí.

NARRADORA: Karol se quedó sola, inmóvil, con el corazón descontrolado y una sensación de vacío en el pecho y dijo

KAROL: "no marica, y ahora qué hago". De repente, reaccionó. El miedo la invadió por completo y empezó a correr sin mirar atrás. Sentía que en cualquier momento la moto podía regresar. Cuando llegó a su casa, abrió la puerta con rapidez y la cerró con fuerza. Estaba agitada, temblando, con ganas de llorar.

NARRADORA: Miró a su hermana confundida y le preguntó preocupada

KAREN: -"Karol, ¿qué te paso? ¿Estás bien?".

NARRADORA: No pudo aguantar más y dijo con la voz quebrada, al borde del llanto

KAROL: -"Hermana, me robaron y ahora no sé qué hacer".

NARRADORA: Al escuchar la mamá lo que decía karol, se acercó y dijo

MAMÁ:" miya ¿cómo así que te robaron?

NARRADORA: El ambiente se volvió pesado. El silencio llenó la casa. La mamá y la hermana se acercaron rápidamente al escuchar lo que dijo Karol. Karen y la mamá decidieron no quedarse calladas y fueron a denunciar lo sucedido. Gracias a las cámaras de seguridad del barrio, lograron identificar la moto y al responsable.

NARRADORA: Días después, recibieron la noticia: el ladrón había sido capturado.

NARRADORA: Karol sintió un alivio y le dijo a su mamá y hermana

KAROL:" me siento tan orgullosa de que esto ya se haya podido resolver, sentía mucho miedo en esos momentos, pero entendí que no puedo quedarme callada"

NARRADORA: La mamá y la hermana se sintieron muy emocionadas al ver que esto se había resuelto.

NARRADORA: La hermana se acercó, la abrazó fuertemente y le dijo

KAREN: Tú sabes que no estás sola y puedes contar conmigo, que soy tu hermana y con nuestra madre, siempre estaremos aquí contigo para poder ayudarte.

NARRADORA: mientras tanto en la televisión se escuchó que habían capturado a un ladrón por robo y acoso, la mamá escuchó y llamó a sus hijas

MAMÁ: "Hijas mías, miren la televisión. Karol mira al ladrón que te robó, me alegra que esto se hizo justicia".

NARRADORA: Karol miró, se alegró, se sintió aliviada. En un momento, el ladrón se acercó a la cámara del periodista y dijo.

LADRON: "Me vengaré de esto, y tú Karol me la pagarás".

CONTINUARÁ

Episodio 6: A - 042 Nuevo planeta tierra

Personajes: Narrador, Paka, Michu, Robot Pipo, Thomas.

NARRADOR: (Voz joven, calmada, con un toque de misterio.
Estilo "documental moderno")

[MÚSICA DE ENTRADA: Sintetizadores espaciales, un sonido futurista y envolvente]

NARRADOR: 14 de marzo de 3042. El mundo que conocemos hoy es solo un eco de lo que fue. Después del Radiactivolys, la Tierra aprendió a guardar silencio. Pero entre las ruinas de lo que alguna vez fue una metrópolis, Paka y Michu están a punto de romper ese silencio de mil años.

[SONIDO DE PASOS SOBRE CRISTALES ROTOS Y VIENTO SOPLANDO]

PAKA: (Voz energética, con esperanza) ¡Qué clima, Michu! Si esto sigue así, vamos a tener que aprender a nadar en vez de caminar.

MICHU: (Voz de gato, elegante y algo irónica) Te tomaste tu tiempo, ¿no crees? Empezaba a pensar que te habías olvidado el camino al refugio.

PAKA: (Se ríe suavemente) Estaba asegurando la cena, Michu. No podemos explorar con el estómago vacío. Prefiero enfrentar una tormenta eléctrica que una tarde sin provisiones.

MICHU: Tienes un punto. Además, no me gustaría que mi científica favorita se desmaye antes de llegar al laboratorio.

NARRADOR: Ambos entran al Laboratorio Bends. No es un lugar de alta tecnología, es más bien un santuario que PAKA construyó para seguir el legado de su padre. En medio de la penumbra, ella extiende un mapa sobre la mesa metálica.

PAKA: (Con un tono de asombro) Mira esto, Michu... Lo encontramos. Son planos originales de la "Era Dorada".

MICHU: (Curioso) ¿Es lo que estoy pensando? ¿La inteligencia de la que hablaban las leyendas?

PAKA: Sí. Una IA capaz de procesar datos de antes del evento nuclear. Imagina todo lo que podría enseñarnos sobre el mundo antiguo.

MICHU: Suena increíble, pero PAKA... han pasado diez siglos. El tiempo y el polvo no perdonan. ¿Crees que algo así siga intacto?

PAKA: Los archivos dicen que el modelo final fue reforzado con una aleación de titanio. Si algo sobrevivió, tiene que estar en los antiguos depósitos del sector este. Es el único lugar que no ha sido saqueado. ¡Vamos!

ESCENA 2:

[SONIDO DE UNA PUERTA METÁLICA DESLIZÁNDOSE CON DIFICULTAD]

NARRADOR: El depósito estaba sumido en un silencio profundo, casi sagrado. PAKA movió su linterna por las estanterías oxidadas hasta que un destello plateado detuvo su respiración.

PAKA: (En un susurro) Ahí está... es hermoso.

MICHU: Se ve mucho más imponente de lo que decían las historias.

[SONIDO DE CONEXIÓN ELÉCTRICA Y UN ZUMBIDO TECNOLÓGICO QUE SUBE DE TONO]

NARRADOR: Con cuidado, PAKA conectó una celda de energía recuperada. Durante unos segundos, nada ocurrió. De pronto, una luz azul comenzó a parpadear en el centro del robot.

ROBOT: (Voz serena, digital, muy clara) ¿Sistema activo? Iniciando protocolos de comunicación... Detecto presencia biológica frente a mí.

PAKA: (Entusiasmada) ¡Hola! ¿Puedes oírnos? ¡Estamos aquí!

MICHU: Increíble... mil años y todavía tiene modales.

ROBOT: Mi nombre es P.I.P.O. Mis registros indican que mis cálculos de preservación fueron exactos. Es un honor hablar con la nueva generación de la humanidad.

PAKA: ¿Qué significa eso exactamente P.I.P.O?

ROBOT: P.I.P.O. es mi acrónimo operativo: **Prototipo Internacional de Prevención Oriental**. Fui diseñado para

gestionar la seguridad y el conocimiento de este sector. Estoy a su disposición. ¿En qué puedo colaborar con su misión hoy?

PAKA: (Con una sonrisa llena de luz) Creo que esto es el inicio de algo muy grande, Michu.

MICHU: Mientras no nos pida que limpiemos el laboratorio, me parece perfecto.

[MÚSICA DE CIERRE: El beat sube de volumen, inspirador y rítmico]

NARRADOR: El pasado y el futuro acaban de darse la mano. En un mundo cubierto de ceniza, la curiosidad sigue siendo nuestra mejor herramienta.

Episodio: El Código del Mañana

NARRADOR: El despertar de P.I.P.O. no fue solo el encendido de un motor. Fue el inicio de una misión imposible que atravesaría el tejido del tiempo.

ESCENA 3

[MÚSICA: Tensión tecnológica, latidos digitales]

PAKA: (Intensa) Esperá un momento... P.I.P.O., sos la inteligencia de los planos, ¿verdad? ¿Sos el que nos va a ayudar a mandar el mensaje al pasado para evitar el Radiantivolys?

P.I.P.O.: Afirmativo, PAKA. Pero mi arquitectura está incompleta tras mil años. Para establecer un puente cuántico estable, necesito un núcleo de energía: un reactor de fluorita pura.

MICHU: (Señala hacia la zona norte) ¡El Sector de las Minas! Los monstruos mutados custodian ese lugar desde hace años. Es una misión suicida.

PAKA: (Decidida) No hay otra opción. Si no lo hacemos, seguiremos viviendo entre escombros para siempre. ¡Vamos!

[SONIDO: Transición rápida, viento, disparos láser de defensa y gruñidos de criaturas]

NARRADOR: La expedición fue brutal. Esquivaron sombras que alguna vez fueron seres vivos y, finalmente, PAKA logró extraer el corazón de fluorita del yacimiento. Al insertarlo en P.I.P.O., una luz dorada envolvió el laboratorio.

P.I.P.O.: Calibrando frecuencia de tiempo... Conectando con el año 2026.

[SONIDO: Estática que se limpia y se convierte en una voz humana]

THOMAS: (Voz de un hombre mayor, cansado, en su laboratorio de 2026) ¿Hola? ¿Hay alguien ahí? Mis monitores de energía están detectando una anomalía imposible...

PAKA: (Hablándole al vacío, emocionada) ¿Hola? ¿Se escucha? ¿Mi nombre es PAKA, estoy en el 3042! ¿Necesitamos que detenga el Radiactivolys!

THOMAS: (Con la voz temblorosa) ¿PAKA? ¿3042? ¿Dios mío! Soy Thomas, el ingeniero detrás de este prototipo. No puedo creer que el proyecto P.I.P.O. haya funcionado... ¡pero el Radiactivolys es una catástrofe que aún no ocurre!

P.I.P.O.: Creador Thomas, el tiempo es una línea que estamos fracturando. Si las corporaciones energéticas siguen con el proyecto actual, en meses el mundo terminará en cenizas.

THOMAS: (Cambia su tono a uno firme y heroico) Entendido. Lo vi en los planos, pero pensaba que era un error de cálculo. Si esto es real... voy a detenerlo. No dejaré que el futuro de ustedes muera por nuestra ambición.

[MÚSICA: Épica, con un ritmo constante de cambio]

NARRADOR: En el 2026, Thomas no se quedó de brazos cruzados. Usó su prestigio para infiltrarse en las altas esferas del gobierno, revelando la verdad sobre la energía inestable. Pero las corporaciones eran poderosas. Thomas entendió que el cambio no vendría de arriba hacia abajo, sino de la base.

THOMAS: (A través de la radio, con pasión) ¡Escúchenme! ¡No hablo solo por mí, hablo por los que vendrán!

NARRADOR: Thomas lanzó el proyecto P.I.P.O. a la red global. Los niños, los estudiantes, la generación que heredaría la Tierra, encendieron la chispa. Miles, millones salieron a las calles. No con armas, sino con un mensaje contundente: "No destruyan nuestro futuro". La presión social fue tal que los líderes de las compañías energéticas engeguercidos por el capitalismo, acostumbrados a comprar todo, no pudieron comprar la voluntad de una juventud que exigía aire limpio y un planeta vivo.

[SONIDO: Sonido de una multitud vitoreando, un ambiente de esperanza]

PAKA: (Mirando al horizonte, viendo cómo el cielo empieza a cambiar) ¿Lo ves, Michu? Las nubes... se están dispersando. El futuro está cambiando frente a nuestros ojos.

MICHU: (Con suavidad) Increíble. Parece que los humanos, después de todo, aprendieron a cuidar lo que tienen.

NARRADOR: La historia del 3042 se borró, dejando paso a un nuevo presente. Thomas logró lo impensable: salvó al mundo no con una máquina, sino con la conciencia de todos.

[MÚSICA: Inspiradora y melancólica a la vez]

NARRADOR: A ustedes, los que viven en el 2026: el mundo que conocen es un privilegio. La próxima vez que vean a un joven levantando su voz por el medio ambiente, no le digan que es un "soñador". Escúchenlo. Porque ellos no solo están pidiendo un planeta, están protegiendo su propia existencia.

El tiempo es ahora. La Tierra no es algo que deban explotar; es el hogar que deben aprender a cuidar antes de que sea demasiado tarde.

Esto fue A 042 nuestro nuevo planeta tierra. El futuro empieza hoy.

Anexo F: Transcripción grupo de discusión

1. ¿Consideras que tu participación en este proceso fue valiosa? ¿Qué fue lo que más te gustó de haber participado en la construcción de estos relatos sonoros?

Todos: en general a los jóvenes les gustó la experiencia, el estar por primera vez en un estudio profesional, les hizo pensar en otras cosas que ellos no tenían conocimiento, fue entretenido.

Santiago: le había gustado el proceso de crear la historia en conjunto, la parte que más le gustó fue crear en conjunto y ponerse de acuerdo para escribir las historias, las cuales tenían como referente las historias personales y de sus allegados en sus contextos.

Otros momentos destacados en el grupo de discusión fueron:

- Ensayo de las voces
- Ir a un lugar profesional a grabar.
- La creación de los dibujos y revisar que tenían en común las problemáticas para luego crear las historias a partir de esto.

2. Cuando empezamos a dibujar en "Mi barrio en perspectiva" y a discutir las historias comunes del barrio antes de escribir, ¿cómo sintieron ese espacio en comparación con lo que normalmente se vive en el colegio, el barrio o en la televisión?

Todos: ellos mencionan que efectivamente los problemas o conflictos que ellos que crearon los relatos sonoros corresponden a algunas situaciones que han vivido en sus territorios. Cuando los problemas se hablaban en la televisión se ve muy superficialmente. En el colegio, estas problemáticas son normalizadas y no son vistas como un problema.

3. ¿Cómo ayudó el sonido (la música, los efectos de fondo, los silencios) a expresar cosas sobre la violencia o la convivencia que tal vez con palabras simples no se pueden decir?

Carlos: bacano, se entendía mejor la historia, más entretenida. les ayudó a comprender mejor lo que estaban contando y el mensaje que querían dar. “Nunca me imaginé que a lo último fueran a ponerle esos efectos, me hicieron sentir que estaba dentro de la historia”.

Todos: Los hizo sentir más profesionales

4. Al ver el resultado final, ¿sientes que este es un trabajo que empezó desde las historias de cada uno (lo singular) pero terminó reflejando la realidad de todos (lo plural)?

Todos: mencionaron que efectivamente cada uno de los relatos reflejaron las historias que crearon colectivamente. Fue uno de los aspectos que más resaltaron.

La creación de los dibujos al partir de sus barrios los hizo hacerse con compañeros que compartían la misma problemática. Esta subjetividad los hizo relacionarse con sus puntos de encuentro.

5. Desde su perspectiva como jóvenes: ¿Cuáles son los verdaderos problemas del territorio? ¿Cómo consideran ustedes que los adultos solucionan los problemas del barrio y cómo se deberían resolver realmente?

Carlos y Karen: El consumo de sustancias, la contaminación auditiva y de basuras.

Carlos: El problema, además es que no hay oportunidades para los jóvenes.

Antonio: nadie hace nada.

6. ¿Cómo ven ustedes las acciones del "mundo institucional"? Específicamente, ¿cómo creen que debería la Policía ayudar a gestionar y solucionar los problemas de violencia o convivencia en el barrio?

Carlos: En cinco minutos volvemos y pasamos. O sea, eso ya ¿si me entiende? ya era fue de costumbre, cada vez que ven a un policía y como que ah, no, ese, porque yo estaba ahí, no, yo una vez, yo mantengo por ahí por el barro, así. Y ahí estaba como porque fueron mis amigos, no infancia, pero yo estaba ahí estamos ahí y él era la policía y dice como que ah, no sé qué viene nada es mi socio, o sea ¿Cómo un policía es socio de uno? ¿Por qué? por lo que le digo, porque para un policía como que como que le da como que el apoyo, como que. ¿Les conviene? Sí, ya como que es sencillo por qué hacen eso, es o también es algo que también como que a los jóvenes y la como que más dicen como que está de turno al socio, vamos a hacer desastre, entonces ellos llegan y hacen el daño porque saben que está de turno a un policía que les cae bien. Yo siento que pues, o sea yo veo que trabajo en eso, yo en hacer ese trabajo el día nomás, es como que bailar por él y cuidar a la gente, no es como que hacerse amigo de la persona.

Santiago: Ahí en mi caso, una vez los tombos dejaron que pelearan como como hora o media hora porque eso se echaron “Güireando”. Parecía raro porque cada vez que “Güiran” ahí no había ni cinco minutos que ya llegaron los tombos., pero esa vez se demoraron.

Carlos: Por mí, por mí cuadra también hay muchos casos de pelea, y en que llega la policía y como que como que ah llega y si ve a los manes y como que se va. Porque puedo decir y uno entiende que uno no puede como que lidiar con un borracho como que orgullo difícil, no pero en sí ha sido ya prácticamente es el trabajo de ellos, como que cuidar. Yo querían como que llevárselo a la estación y tenerlo hasta que se calmen, no porque pueden salir matándose en una de esas cosas, ¿no? Yo como que ya ando tan borracho, es lo que peleé y los dejan que se den un puño, que sé que se en

cuchillo y se bajan. Ellos van pasando por ahí y yo me que están peleando y que ah, no tan borracho y llega y se va.

7. Y las demás instituciones, el colegio, la alcaldía, la iglesia, ¿De pronto?

Santiago: sí, pues. No, pero la verdad ellas no se meten en nada de eso, pero igualmente. O sea, en el colegio, mientras uno tenga el uniforme, se puede que se metan, pero después de que uno se quite el uniforme no. Así uno de quita el uniforme de salida del colegio, ellos no van a hacer nada porque ya uno no lleva el uniforme. Entonces ya, ya uno verá qué hace después de estas cosas allá.

Karen: En el colegio también sí mucho a unos profesores que más le interesan a esto como a uno o dos o sea que ven como más allá de lo que es el barrio, como se interesan más por lo que ¿Cómo estás? ¿Qué tienes? Así ¿Qué pasa en el barrio? o sea, se interesan más por lo que uno vive. Y además de persona, cada uno en lo suyo. No nos interesaba más por lo de los demás, pues como para evitarse también problemas con las demás personas y eso.

8. Hace un momento mencionaban que situaciones como el microtráfico ocurren, a veces, por la falta de oportunidades para los jóvenes. Esto nos lleva a pensar en las problemáticas desde otra perspectiva: ¿cuál es la diferencia entre una causa y una consecuencia? Para entenderlo mejor, tomemos ese mismo ejemplo: la falta de oportunidades es la causa, y el microtráfico o la venta de sustancias es la consecuencia. Otro ejemplo relacionado con la corrupción: si la causa es la falta de dinero en los hogares, la consecuencia es que la familia no tiene qué comer. Teniendo esto en cuenta, ¿cuáles creen ustedes que son las causas de las problemáticas que estamos discutiendo hoy? Ya Carlos dijo una que son en la falta de oportunidades, que otras.

Santiago: La falta de conciencia. La falta de el amor y a que se la falta de conciencia y la falta de amor y de apoyo. que, o sea, los jóvenes de ahora piensan mucho en que fue el uno que también hay viejos que también lo hacían y pues obviamente se han rehabilitado porque tienen hijos o porque la verdad ya no le tienen sentido hacer cosas así pues ya pum entonces los jóvenes de ahorita, los nuevos, ellos ven que ellos hacían esto y eso entonces en su conciencia, no, como como ellos hicieron eso en su tiempo.

Nosotros deberíamos de hacerlo ahora para nosotros para nosotros seguir el legado como de ellos y eso no entonces pues muchos casos, que también en las casas como que los padres no se sientan a hablar con sus hijos y hacerles hace cargo de conciencia como como a decirles que veas si se hace eso tendrá un consecuencia más adelante o como dice Carlos, no va a tener oportunidades de nada y eso, entonces los padres como que los dejan libres, como que los dejan que hagan lo que quieren y obviamente ellos llevan a coger ese camino porque es lo más fácil.

Valentina: ignorancia.

Antonio: Ya me parece si querer sacar a la familia adelante. Cuando hace, o sea, hay falta de recursos en la familia y no hay por el tema de querer ayudar, a que fue el

tema económico mejore, uno a veces como mencioné y no hay las oportunidades de tener un trabajo bien, uno busca otras formas en lo que sea para apoyar a la familia, en ese tema económico.

Karen: La escasez de retos, como que Al gusto.

9. Imagínense ahora que ustedes van a ser el colegio, el rector o la rectora del colegio, van a ser padres de familia, van a ser la policía, van a ser los adultos. ¿Ustedes qué harían por qué harían con esas situaciones que pusieron en las que pusieron sus voces?

Santiago: O sea, primero, ver a quién hablarle. Porque es que hay niños, o sea hay jóvenes que uno por más que le hablen y por donde le importa la opinión de uno. Y más, o sea, más si uno ha pasado por eso y ha pasado por eso, ya ha hecho eso, ellos van a decir, no, pues cuando usted vivió eso, entonces usted está impidiéndome a mí que yo lo viva tan bien. Entonces como que mirar a quién le puede llegar el mensaje y a quién no, porque es que ya es uno matarse la cabeza y también no es como decirles a ellos hasta qué no le pase algo grave a usted, no va a dejar de hacer eso y yo la verdad.

Porque es que hubo menores es que se creen, con una gran cosa, no bestia y pues yo no le importa la opinión de otro. hasta que no le pase algo grave que diga que ahí es donde recapacita, o hasta que no le pase un accidente.

Por la sencilla razón de que hay jóvenes que no entienden. Y hay jóvenes que como que también hay jóvenes que escuchan y siguen los consejos, pero hay otros que no.

Carlos: La pregunta era, ¿qué haría uno que, o sea, ¿Qué haríamos nosotros? Si fuera la policía, para resolver los conflictos.

Lo que yo dije, abrí la oportunidad, porque como eso es lo que más para ese tema le falta oportunidades por lo que más los jóvenes pierden, ¿no? Yo veo que o sea habría oportunidades, abrir las oportunidades, no porque uno puede ir a como dicen, uno puede obligar a uno no va a obligar a nadie, no, pero si uno busca la forma como que ayudarlo. Y es que es que 100 no vayan a perder los chinos, es que, pues 50 quisieron estar, los otros 50 no, fue poner los 50 que estuvieron o se salvaron 50 vidas que están salvando, ¿me entiende? No van a ser 100 que están perdiendo menos 50 que perdiendo más 50 que perder 100, ¿no? Entonces, bueno, abrir oportunidad a los jóvenes hablar también a hablarles. Y yo que yo creo que también una de la forma maestra sería como que, o sea, sí, apoyarlo más, apoyarlo en nada. apoyarlo a lo bueno que le está faltando como un como un padre, una madre también, o sea darle más como que más enfoque en ello y como que trabajar más con ellos Y buscar la forma en que ellos puedan seguir adelante.

Karen: Lo mío básicamente era lo mismo que estaba diciendo Carlos, que como apoyarle más como abrirle unas oportunidades también. Como pues en el barrio hay mucho talento, entonces como nos dejás a tal persona le gusta cantar a otro les gusta dibujar, o sea como de apoyarlos, o hacer como reuniones así donde hagan lo que le gusta, donde cómo les enseñen más y así y darle el consejo como pasar adelante, preguntarle si está, preocuparse más por ellos.

10. ¿Y la policía qué tendría que hacer?

Karen: Estar ahí pendiente, estar más pendiente estar pendiente en el barrio como a ver lo que pasa y entrar como más en la realidad y no hacerlo porque sí.

11. ¿Chicos, ustedes creen que la educación hoy en día aporta a resolver los problemas de los que ustedes mismos están hablando? O ¿No? O sea, ustedes van al colegio y dicen la clase de hoy me está ayudando para mejorar esto que pasa.

Santiago: O sea, puede que sí, como que no, de 12 una materia te puede servir. Y como ética con todas, más que todo de toda ética y religión.

Esta clase podría aportar, pero porque en este colegio la asignatura de religión es diferente. De hecho, el profesor Celestino no enseña la religión tradicional de rezar el Padre Nuestro; la religión que él nos dicta se enfoca más en cómo verse a uno mismo y en cambiar de mentalidad. O sea, meternos en la cabeza que lo único que nosotros nos saca adelante es el estudio y esforzarnos y no mirar como alrededor lo que pasa, sino que enfocarse en uno mismo y salir adelante, como también salir adelante con los padres y eso.

Pero no sé en otros colegios, ¿cómo será porque es que ahí es que hay colegios que también no aportan ni nada, entonces.

Pues entonces fue que sí, como que también puede que no como que también fue que las materias o algo así lo impulsen a hacer más eso.

12. Depende, o sea, la educación en general no y de todas las materias que tú ves, la única que sientes es que puede aportar a esos conflictos es ética, pero es por el profesor.

Santiago: en eso. Pero es por el pro. Por el profesor también le puedo decir. Ya, pero ya vamos a va a resumir.

13. Antonio, tú que estás en otro colegio, la educación aporta la resolución de estos conflictos.

Antonio: No. No.

Valentina: yo considero que sí.

14. ¿Qué cosas consideran que deben cambiar en sus colegios o barrios? para solucionar estos conflictos? Vean estas cosas que ustedes mismos pusieron en la mesa en la mesa o en los relatos

Antonio: A mí me parece que no, porque el tema del colegio, en el colegio mío no, se resume en que todo bien el tema de enseñar de lo que se trata la materia, más, no de como política o resolver los problemas.

15. ¿Pero esa materia está enfocada en lo que ustedes viven?, por ejemplo. Se está siente que eso que aprenden, está lejos de lo que ustedes ven todos los días. O sea, como que el salón es un universo y cuando salen hay

otro. ¿Ustedes qué consideran que debe cambiar en su colegio o en su barrio para resolver las cosas que ustedes mismos pusieron sobre la mesa? ¿Sienten que lo que aprenden está lejos de lo que ven todos los días? ¿Como si el salón fuera un universo y al salir hay otro?

Santiago: Sí, obvio, eso es real. Porque los profesores solo se enfocan en dictar su clase y la materia que es. A ellos no les importa lo que pase afuera o en el entorno de nuestro barrio, porque obviamente los profesores viven lejos de acá; viven en el sur, en Yumbo, en partes que no conocen la realidad.

Carlos: A veces uno piensa: ¿De qué me va a servir la matemática con lo que yo vivo en mi barrio? ¿De qué va a servir la matemática, el inglés o naturales? De pronto naturales ayude un poco con el tema del medio ambiente. Pero de resto, nada.

16. Aquí ustedes no saben lo que ven en las materias para qué sirve en el mundo real ¿Es lo que estoy entendiendo?

Carlos: El inglés sirve, pero más adelante, Ahorita mismo, al salir del colegio, irse a la calle e irse del barrio, no sirve de nada. La matemática tampoco en este momento. Eso servirá después, cuando uno se vaya a graduar o a hacer algo. Pero en lo que está pasando en el barrio, siento que no hay una materia que ayude. Yo digo que en los colegios deberían implementar una materia que trate de hablarle a uno de eso, para que cuando uno salga pueda compartirlo y aplicarlo con otras personas.

Karen: Sería como una materia sobre conciencia; concienciar lo externo del colegio.

Santiago: Depende del colegio también, porque en los colegios del sur eso no se ve. Sería más bien en colegios de este pedazo que, por donde se ven cotidianamente. Sí serviría, porque en estos pedazos hay jóvenes que sí viven esto, si hay una materia de la calle, obviamente de las consecuencias de la calle, los jóvenes van a decir: "lo que el profesor dice es verdad, de pronto me pase esto y no quiero dejar a mis papás con un vacío, no me van a ver crecer". Eso generaría un cargo de conciencia de la materia si se implementa. Pero eso nunca va a pasar.

17. ¿Cómo les gustaría que fueran las clases?

Karen: Más dinámicas, más chéveres.

Carlos: Que no sean seis horas, siete horas viendo matemáticas, español, que uno pueda hablar de otras cosas, salirse de la zona de confort.

18. ¿Ustedes consideran que los personajes de sus historias terminaron bien? ¿Qué les pasa a sus personajes? ¿Qué pasa en el final de sus historias?

Karen: En el mío, la historia estuvo cheveré , pero al final el ladrón decía "me vengaré de ti", así que espero una segunda parte.

Carlos: En la de nosotros pasó de todo. Uno se quedó en la otra se fue para Miami a gastarse la plata.

19. Ustedes han sido elegidos para ser valientes de una revolución. ¿Cómo les gustaría que se solucionaran esas cosas en sus historias? ¿Cómo sería la revolución de esas historias donde se pudieran cambiar las reglas de juego y los finales fueran diferentes?

Karen: La mía sería que la comunidad se apoyara para evitar robos o el acoso en el barrio; que estuviéramos más unidos.

Carlos: El tema de nosotros sería tomar conciencia de lo malo. Que, en la segunda parte, los que eran malos dejen los malos caminos y se dediquen a la familia. La cárcel les sirvió para reflexionar. Hasta que a uno no le pase algo malo, no cambia.

20. ¿Entonces si a uno no le pasa algo malo no aprende? ¿Será la única manera de aprender?

Santiago: claro.

Carlos: no, no es la única forma.

Santiago: si a uno le matan a un familiar uno más malo se va a volver.

Karen: No, depende del pensamiento de cada persona.

Carlos: Hay personas a las que les han matado a la mamá o al papá y saben que la venganza no va a traer nada bueno.

Karen: como dice Carlos, no voy a buscar venganza a cada uno se le devuelve, no tiene que pasar por lo mismo.

21. Cuando hablaron de la educación y de sus barrios, en Soroca, ¿qué pasa diferente?

Santiago: En Soroca lo hacen cambiar a uno mucho de mentalidad. Yo antes de entrar a Soroca, antes era un "dolor de cabeza", no lo niego, yo no copiaba, antes no hacía caso e incluso miraba feo a los profesores. Pero al entrar aquí me hicieron cambiar de pensamiento; cambiar de consciencia, a respetar a los mayores en el momento, lugar y persona. Soroca me ha servido demasiado, me ha hecho cambiar mi forma de pensar, me he vuelto más maduro.

Antonio: antes era un niño, antes lo de reflexionar lo veía todo como una "recocha", me ha servido el tema de los valores y ahora lo uso para reflexionar.

Karen: Soroca nos ha ayudado mucho a ser nosotros mismos, sin necesidad de usar un "papel" para encajar. Nos enseñan, nos apoyan y nos preguntan sobre nosotros. Nos enseñan a pensar de una manera diferente, pensar en un mejor futuro, a saber, qué oportunidades uno tiene, las fortalezas y cómo potencializar nuestras fortalezas y habilidades. Para saber quién quiere ser uno mismo.

22. ¿A quién le van a mostrar el podcast?

Carlos: A la familia y a los compañeros

Karen: A mi hermano.

Antonio: A mi tío.

Santiago: Yo a mi mamá y a mi tío.

Anexo G: Matriz DOFA — Experiencia Educomunicativa SOROCA			
FORTALEZAS	DEBILIDADES	OPORTUNIDADES	AMENAZAS
• Co-creación efectiva: los jóvenes transitaron de receptores a emirecs, organizando sus vivencias en guiones narrativos con inicio, nudo y desenlace (Kaplún, 2002).	• Ausentismo y rotación: la inasistencia de algunos participantes dificultó la continuidad del proceso de co-producción y afectó la cohesión grupal.	• Replicabilidad metodológica: las tres fases (co-creación, co-producción, interacción) ofrecen una ruta validada transferible a otros programas de educación complementaria o no formal.	• Violencia estructural persistente: el contexto del Distrito de Aguablanca mantiene condiciones de precariedad, fronteras invisibles y microtráfico que limitan la agencia juvenil.
• Situacionalidad narrativa: los relatos se nutrieron de experiencias propias y de allegados, lo que fortaleció la autenticidad y el vínculo emocional con el producto sonoro.	• Naturalización inicial de la violencia estructural: en la fase de co-creación, los jóvenes identificaron síntomas visibles del conflicto (56% drogas/robos) pero no sus causas estructurales.	• Articulación con ciudadanía científica: los jóvenes demostraron capacidad de análisis causal, base para fortalecer procesos de investigación acción participativa en SOROCA.	• Estigmatización mediática: los medios hegemónicos continúan representando superficialmente las problemáticas del oriente de Cali, contradiciendo los mensajes producidos por los jóvenes.
• Interacción colectiva: la socialización del relato sonoro transformó saberes individuales en un producto social que generó identidad y sentido de pertenencia.	• Dependencia del espacio externo: la fase de grabación requirió acceso a un estudio profesional universitario, lo que limita la replicabilidad inmediata en	• Alianzas universitarias consolidadas: el acceso a espacios profesionales (Universidad de San Buenaventura, Javeriana) puede institucionalizarse como componente permanente del programa.	• Desconfianza institucional consolidada: la percepción de negligencia policial y desinterés escolar dificulta la articulación entre la experiencia educomunicativa y las instituciones formales.

	otros contextos.		
• Lectura del contexto activada: los jóvenes identificaron causas estructurales del conflicto (falta de oportunidades, ausencia institucional) más allá de sus síntomas visibles.	• Desconexión curricular percibida: los jóvenes señalan que, de 12 materias, solo una les resulta relevante para su realidad cotidiana, lo que evidencia una brecha pedagógica sistémica.	• Demanda de educación problematizadora: los participantes expresaron la necesidad de una materia sobre conflictos reales, señal de disposición para procesos comunicativos más profundos.	• Alta deserción escolar: la tasa del 45% en Colombia opera como factor de riesgo que puede interrumpir la continuidad de los participantes en el programa.
• Expresión emancipadora: la grabación en estudio profesional fortaleció la autopercepción y amplió los horizontes de lo posible para los participantes.	• Nerviosismo ante la grabación: la exposición al micrófono generó tensiones que requirieron múltiples ensayos, ralentizando el proceso de co-producción.	• Producción de segunda parte: el deseo de los jóvenes de continuar sus relatos abre la puerta a procesos sostenidos de literacidad crítica y gestión narrativa del conflicto.	• Reproducción de patrones familiares conflictivos: algunos jóvenes identificaron legados intergeneracionales de violencia que requieren intervención psicosocial sostenida más allá del proceso comunicativo.
• Participación cívica: los jóvenes deliberaron colectivamente sobre finales alternativos a sus historias, proyectándose como sujetos capaces de transformar su entorno.	• Tiempo limitado para profundizar: la extensión de la intervención no permitió desarrollar segundas partes de los relatos que los propios jóvenes quisieron continuar.	• Potencial de interacción comunitaria: los participantes manifestaron querer compartir el podcast con familia y amigos, ampliando el impacto a redes cercanas.	• Limitaciones de recursos y formación: la dependencia de docentes expertos externos y equipos de grabación profesional puede restringir la sostenibilidad del modelo sin financiamiento estable.

• Alto impacto en cambio de mentalidad: SOROCA es reconocido por los propios jóvenes como espacio que transforma su forma de pensar y su proyecto de vida.		• Articulación con política pública: la experiencia se alinea con la apropiación social del conocimiento promovida por Minciencias (2021) y puede escalar con apoyo institucional.	
Fuente: elaboración propia a partir de los hallazgos del grupo de discusión (Anexo C), guiones narrativos (Fase 1) y relatos sonoros (Fase 2). Análisis siguiendo Barbour (2007) y categorías de Kaplún (2002), Freire (1970), Van Sluys et al. (2006) y Bishop (2014).			