

Comunicación-Educación en Abya Yala: lo popular en la reconfiguración del campo*

Comunicação-Educação em Abya Yala: o popular na reconfiguração do campo

Communication-Education in Abya Yala: what is common in the reconfiguration of the subject

Juan Carlos Amador** y Germán Muñoz González***

DOI: 10.30578/nomadas.n49a3

El artículo aborda el tema de la tercera generación del campo Comunicación-Educación a partir de los hallazgos de la investigación titulada “Prácticas de comunicación-educación popular en organizaciones de jóvenes de tres regiones de Colombia”, con el fin de aportar elementos empíricos y teóricos que evidencian la reconfiguración del campo. Por esta razón, en la segunda parte expone los propósitos y metodología de la investigación, así como las características de las organizaciones que participaron en el estudio. Al final, basado en los resultados, presenta las tres categorías que están reconfigurando el campo desde lo popular.

Palabras clave: Comunicación-Educación, popular, pueblo, subalternidad, comunicación del común, comunalidad.

O artigo aborda o tema da terceira geração do campo da Comunicação-Educação a partir dos resultados da pesquisa intitulada “Práticas de comunicação-educação popular em organizações juvenis de três regiões da Colômbia”, a fim de fornecer elementos empíricos e teóricos que mostram a reconfiguração do campo. Por esse motivo, na segunda parte, expõe os propósitos e metodologia da pesquisa, bem como as características das organizações que participaram do estudo. No final, com base nos resultados, apresenta as três categorias que estão reconfigurando o campo do popular.

Palavras-chave: Comunicação-Educação, popular, pessoas, subalternidade, comunicação do comum, comunalidade.

The text addresses the topic of the third generation of the Communication-Education field based on the findings of the research entitled “Practices of Common Communication- Education in Youth Organizations of Three Regions of Colombia,” in order to provide empirical and theoretical elements that show the reconfiguration of the communication-education field. Thus, in the second part, it states the purposes and methodology of the research, as well as the characteristics of the organizations that participated in the study. In closing, it presents the three categories that are reconfiguring the field from the popular studies, based on the existing results.

Key words: Communication-Education, popular, people, subalternity, communication of the working class, communality.

* Este artículo emerge de la investigación “Prácticas de Comunicación-Educación popular en organizaciones de jóvenes de tres regiones de Cundinamarca”, la cual se desarrolló en el marco del programa de Postdoctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, coordinado por el Centro de Estudios Avanzados de Niñez y Juventud (Cinde) de la Universidad de Manizales y Clacso, entre el 2015 y el 2017.

** Investigador asociado del grupo de investigación Jóvenes, Culturas y Poderes (Clasificación A) y profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el Doctorado Interinstitucional en Educación y la Maestría en Comunicación-Educación. Integrante de la Red de Comunicación Popular de Abya Yala. Postdoctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud; Doctor y Magíster en Educación. E-mail: jcarlosamador2000@yahoo.com

*** Profesor de la Universidad de Manizales, Distrital Francisco José de Caldas y UniMinuto, Bogotá (Colombia). Líder del grupo de investigación Jóvenes, Culturas y Poderes y miembro del grupo Infancias y Juventudes en América Latina de Clacso. Investigador Emérito, por reconocimiento de Colciencias (2018). Postdoctor en Ciencias Sociales, Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud; Magister en Semiología y Filósofo. E-mail: gmunozg2000@yahoo.es

original recibido: 27/07/2018
aceptado: 24/09/2018

nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 47–67

El campo Comunicación-Educación: una genealogía en tres generaciones

Comunicación-Educación es un campo que, desde la década de los años setenta en los territorios de Abya Yala¹, problematizó de manera crítica las relaciones y tensiones que subyacen a estas dos dimensiones de la realidad social, política y cultural. La comunicación, comprendida como actividad humana en la que se construyen significados compartidos entre congéneres, hace posible la reproducción, distribución y transformación de la cultura y el orden social. La educación, asumida como proceso, práctica y producto de la sociedad, también pretende reproducir determinados valores y prácticas, aunque eventualmente puede constituirse en proceso de formación, transformación y liberación. Si bien estas dos dimensiones de la sociedad coexisten desde los inicios de las civilizaciones antiguas, sus relaciones y contradicciones se empezaron a evidenciar a partir de dos acontecimientos fundamentales de la modernidad occidental.

Por un lado, el inicio de la pedagogía moderna, a través de la *Didáctica Magna* escrita por Comenio (citado por Gadotti, 2003), develó que la práctica educativa es también una práctica que incluye procesos de intercambio e interacción entre educador y educando, los cuales van más allá de la transmisión de información, y que el uso de determinados dispositivos culturales, como el texto escolar, que incluía lenguajes alfabéticos y visuales, pueden llegar a optimizar la enseñanza². Por otro lado, el surgimiento de la comunicación mediática, especialmente con el despliegue de la radio, el cine y la televisión desde inicios del siglo XX, evidenció que tanto el carácter técnico como simbólico de estos dispositivos tienen gran influencia en los modos de pensar y actuar de las audiencias, y que éstos pueden llegar a direccionar las conductas de las poblaciones³. Aunque los procesos y

prácticas asociados con estos dos acontecimientos estuvieron orientados, desde la primera mitad del siglo XX, por la gestión del Estado y las industrias culturales, o por los aparatos ideológicos de Estado (Althusser, 1988), también surgieron otros modos de educación y comunicación agenciados por grupos subalternos desde espacios y tiempos no hegemónicos, conocidos desde 1970 como educación y comunicación popular. En consecuencia, Comunicación-Educación no sólo surge como política de Estado, estrategia de mercado o dominio académico, sino especialmente como experiencia popular, comunitaria y alternativa en abierta contradicción y lucha con las hegemonías políticas, económicas y socioculturales de las sociedades moderno-capitalistas. De acuerdo con lo anterior, es posible realizar una genealogía⁴ del campo Comunicación-Educación a partir del recorrido por tres generaciones.

Primera generación

Surge con dos fuentes de valor similar que fundan el campo: la rama europea con Celestin Freinet (1993) y la rama Abya Yala con Paulo Freire (2005). Tempranamente, hacia 1920 en Francia, en precarias condiciones sociales y económicas como consecuencia de los efectos de la Primera Guerra Mundial, Freinet (1993) propuso asumir la pedagogía como una “técnica de vida” al servicio de la liberación de los hombres. Esta forma de relacionar la educación con la libertad lo llevó a crear la cooperativa de la enseñanza laica de la escuela moderna francesa y cualificar progresivamente una pedagogía popular, orientada por el trabajo colectivo y el método activo. Aunque tuvo importantes influencias del pensamiento pedagógico progresista de la época, especialmente de Ferrière y Claparède (citados en Gadotti, 2003)⁵, fue su actividad política en el partido comunista la que lo impulsó a promover la pedagogía popular desde la cooperativa de la enseñanza laica, que se convirtió en una suerte de centro experi-

mental para educar, empleando la imprenta en el aula, la correspondencia escolar y el intercambio de roles, en el que los alumnos también podían enseñar. Pese al advenimiento del fascismo en Europa y su paso por un campo de concentración, la figura de Freinet (1993) y su obra pedagógica-política se constituyó en una impronta del pensamiento crítico con gran influencia en proyectos educativos y comunicacionales liberadores, especialmente en territorios de Abya Yala.

Por su parte, desde 1960, a partir de su experiencia en Brasil y otros lugares de Abya Yala, Freire (2005) propuso la educación popular y la pedagogía dialógica como respuesta a las prácticas educativas y los modelos pedagógicos originados en el marco del proyecto moderno-capitalista de los siglos XVIII a XX. Freire planteó que la educación no sólo sirve para reproducir el orden social y sostener las relaciones de poder en la sociedad de clases, sino que también puede convertirse en una práctica de libertad; a partir de la crítica a la educación bancaria, encontró en el diálogo, la participación y la problematización un camino que permitiría construir la concienciación en los oprimidos y de este modo emprender acciones para su emancipación. En este camino cobra especial importancia un tipo de praxis en la que el educador-educando y el educando-educador reconocen mutuamente sus saberes y experiencias, a través de la comunicación, con el fin de leer el mundo y entender su necesaria transformación. Esta manera de comprender el sentido de la educación y la comunicación devela dos aspectos singulares del nascente campo desde aquel momento. En primer lugar, que la liberación requiere la integración de la educación y la comunicación, no como dimensiones independientes de la realidad que se articulan instrumentalmente, sino como formas de pensamiento y de acción imbricadas en las que los actores sociales “cointencionados al objeto de su pensar, se comunican su contenido y su palabra” (Freire, 1984:75). Y por otro lado, que lo popular es una realidad social cambiante en donde los oprimidos, en comunión, son capaces de ofrecer su experiencia social, política y cultural para transformarse a sí mismos, a los otros y al mundo a través de la profundización de sus interrelaciones⁶.

Segunda generación

A partir de 1980 en Abya Yala, con importantes contribuciones desde centros académicos españoles, se consolidó una nueva versión del campo a la que se

incorporaron los medios de comunicación y las TIC como elementos fundamentales. Uno de los aspectos más destacados de esta segunda generación es el debate teórico en torno a los objetos de estudio, las epistemologías y las metodologías de Comunicación-Educación. Aquí el campo, aunque adquiere un carácter relacional, también se configura como espacio interdiscursivo y transdisciplinario. De Oliveira (2000) señala las siguientes perspectivas al respecto: en primer lugar la autonomía irreconciliable entre las dos áreas, las cuales tienen funciones diferentes en la sociedad y en ocasiones hasta contradictorias; luego, la perspectiva de “alianza estratégica” entre los dos campos a partir de una suerte de intersección en la que intercambian instrumentos interpretativos para la investigación y las prácticas comunicativas y/o educativas; y la perspectiva de la emergencia de un nuevo campo interdiscursivo y transdisciplinario, con referencias teóricas y metodológicas que proceden de ciertas disciplinas y campos preexistentes, pero que también se construyen de manera autónoma a partir de las prácticas desplegadas en los espacios institucionales, socio-comunitarios y mediático-tecnológicos. En esta segunda generación, se pueden distinguir tres tradiciones de pensamiento: Educomunicación, Comunicación-Educación entre cultura escolar y cultura mediática, y Comunicación-Educación y culturas populares.

Educomunicación es una tradición surgida en las orientaciones de organismos multilaterales como la Unesco y la Unicef desde 1980, pero también en instituciones académicas dedicadas a la investigación⁷, con una influencia marcada del desarrollismo de la época, aunque con apuestas intelectuales críticas. Educomunicación no se asume como un campo propiamente dicho, sino como “una filosofía y una práctica de la educación y la comunicación basadas en el diálogo y la participación que no requieren sólo de tecnologías, sino de un cambio de actitudes y de concepciones” (Aparici, 2010: 12). Basados en autores latinoamericanos como Freire (2005) y Kaplún (1985), los teóricos de la educomunicación (mayoritariamente españoles) plantearon la necesidad de superar el enfoque funcionalista de ambas disciplinas, así como sus aparentes distancias y de este modo incentivar nuevas preguntas frente a los modos de enseñar y aprender, las metodologías para el trabajo de aula, los modelos pedagógicos y las prácticas interactivas basadas en el diálogo y la participación. Vale decir que esta tradición llega hasta



▪ Festival de la Tierra, 2009 | Festival de la Tierra - Colectivo La Bola

nuestros días a partir de nuevas líneas de trabajo en el marco de la cultura digital y la comunicación digital interactiva (Aparici, 2010; Ferrés, 2008; Silva, 2005).

La segunda tradición académica, que hace parte de esta segunda generación del campo, estudia la Comunicación-Educación tomando como base la cultura escolar y la cultura mediática, en una línea que atraviesa la educación formal y otras formas de educación. Si bien este enfoque tiene estrechas relaciones con educomunicación, se diferencia por problematizar los más grandes ámbitos del campo: educación para la recepción, comunicación en la educación y nuevas tecnologías (Valderrama, 2000)⁸. La última tradición que constituye la segunda generación del campo, denominada comunicación-educación y culturas populares, aunque influida por pensadores que se dedicaron especialmente al análisis cultural tomando como base el mestizaje y el sincretismo que configura la realidad histórica de Abya Yala, se ha centrado en el estudio de los proyectos políticos-culturales de Estado (dirigismo cultural) por la vía de estrategias de comunicación-educación con el fin de conducir las conductas de las poblaciones. Asimismo, esta tradición ha abordado el estudio de las prácticas de comunicación-educación desde la industria cultural, lo popular y lo masivo. En relación con el dirigismo cultural, algunas investiga-

ciones muestran cómo, varios proyectos culturales, generalmente basados en el uso de medios de comunicación masivos (radio, cine y más adelante televisión) y contenidos educativos, fueron dirigidos a las masas y sus principales objetivos fueron civilizar, alfabetizar, educar y/o fomentar determinadas identidades, entre éstas, las identidades patriarcales, heterosexuales y nacionales (Amador, 2017; Herrera, 1993; Martín-Barbero, 2003). Esta vertiente muestra que el discurso de lo popular, tramitado por los gobiernos de la época y las élites liberales, se centraba en la masa-pueblo, aunque también en lo propio, lo original y lo folclórico⁹.

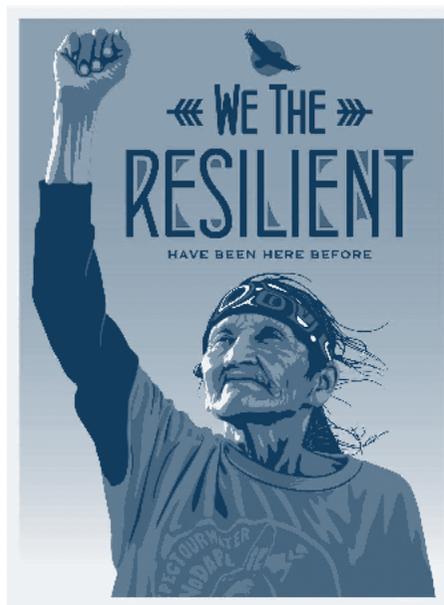
Por otra parte, esta tradición también incluye el estudio de lo popular en relación con la industria cultural, o en palabras de Martín-Barbero (2003), lo popular-masivo. Este espacio, denominado por Martín-Barbero como *mediaciones culturales*, involucra complejas relaciones y tensiones con la institucionalidad, la socialidad, la tecnicidad y la sensibilidad. Su punto de vista ha tenido una importante influencia en investigadores que analizan lo cultural en la región, desde las intersecciones y conflictos entre lo originario y lo colonial, entre la cultura de élite y la cultura popular, entre la cultura local y la mundialización de la cultura, entre el aura y el mercado (García, 2001; Monsiváis, 1988; Ortiz, 2004; Richard, 1994; Sarlo, 1994).

Tercera generación

Está en proceso de construcción en la actualidad. No nos cabe duda de que el campo se ha enriquecido en lo que va corrido del siglo XXI con la creciente conciencia ambiental y la progresiva visibilización de las culturas ancestrales, especialmente las andinas, tal vez como resultado de los gobiernos de Evo Morales en Bolivia y de Rafael Correa en Ecuador, en los cuales se proclamaron sendas constituciones plurinacionales que hablan sin ambages del buen vivir como elemento guía de la economía política y pluricultural de estas naciones, fundadas en el reconocimiento de dichos elementos de las sociedades y de los pueblos indígenas como colectividades diversas, la introducción de la ley consuetudinaria, la protección de los derechos colectivos de propiedad, el estatus oficial de lenguas indígenas y la garantía de una educación bilingüe. Así, Comunicación-Educación en este escenario contemporáneo hace referencia a “un territorio de múltiples escalas y dimensiones en el que conviven e interactúan conflictivamente saberes, prácticas y formas de construir socialidad, juegos de sentido colectivo, proyectos e intencionalidades que buscan generar modelos de vida humana buena y digna” (Mora y Muñoz, 2016:24).

De esta manera consideramos que lo popular, especialmente en las llamadas *comunicación popular/comunitaria* y *educación popular*, se está reconfigurando a partir de la emergencia de otros modos de pensamiento que involucran el pueblo y la subalternidad, la comunicación del común y la comunalidad en muchos territorios de Abya Yala. Se trata, siguiendo a Cerbino (2018), de una comunicación del común que hace énfasis en los medios alternativos desde abajo y en la emergencia de otras formas de praxis colectiva, lo cual está renovando progresivamente los propósitos de las luchas populares, las acciones emancipadoras propiamente dichas y el llamado *pensamiento crítico*. Si bien *lo popular* es una categoría con una amplia trayectoria, especialmente por el devenir de la educación popular y la comunicación popular (Alfaro, 1996; Freire, 2005; Kaplún, 1998; Mata, 2011), el despliegue de prácticas como las mingas de pensamiento, los debates de colectivos y movimientos sociales, las asambleas de comunidades en resistencia y las movilizaciones campesinas, ambientalistas, de mujeres y de jóvenes y niños muestran que más allá de la protesta y la resistencia, lo que está en juego es la defensa de la vida (humana y no humana), la construcción del nosotros y el modelo de desarrollo, a través del espacio común y comunal de comunicación-educación.

Una segunda consideración está relacionada con la educación (no siempre institucionalizada y formal) y su reinención desde los actores sociales que habitan los espacios sociocomunitarios, mediático-tecnológicos e, incluso, los institucionales como la escuela. En este caso es necesario destacar cómo a partir de la convergencia entre las culturas popular, audiovisual y digital (Amador, 2018), y ante la



■ *Nosotros los resilientes*, 2016 | Ernesto Yerena

insuficiencia de los conocimientos científicos, académicos y escolares para dar respuesta a asuntos seminales de la vida en comunidad, surgen otras rutas de aprendizaje en colectivo (Najmanovich, 2015) que parten de la valoración de saberes tradicionales y emergentes, contenidos diseñados a través de lenguajes performativos y narrativas multimodales, así como prácticas pedagógicas relacionales que subvierten el esquema enseñanza-aprendizaje (emisor-receptor-*broadcast*) y el texto alfabético de la escuela y la universidad modernas (Martín-Barbero, 2000).

Aunque no existe un consenso académico en torno a la emergencia de esta tercera generación, parte de estos debates del campo en proceso de transformación han sido abordados desde inicios del nuevo siglo en Colombia por varios grupos de investigación, institutos y programas de posgrado entre ellos el Iesco (Universidad Central), la Maestría en Comunicación Educativa (Universidad Tecnológica de Pereira), el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud -Cinde- (Universidad

de Manizales), la maestría en Comunicación (Universidad Javeriana), el IECO (Universidad Nacional de Colombia), la maestría en Educación-Comunicación en la Cultura (UniMinuto) y la maestría en Comunicación-Educación y el Doctorado Interinstitucional en Educación (Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Los debates también han circulado en el ámbito latinoamericano e internacional, especialmente a partir de diálogos y divulgación de resultados de investigación con asociaciones y redes académicas, entre éstas Alaic, Ciespal, Fipca, Felecs, Felafacs, Ilce y Clacso.

En diversos momentos se han hecho balances del campo. En el 2000 se hizo un balance de gran importancia coordinado por el Iesco (Universidad Central) y consignado en el libro *Comunicación-Educación, coordinadas, abordajes y travesías*. En este espacio se concluyó que la consolidación del campo depende de factores como la capacidad de los investigadores para interpretar la transformación de los actores sociales y sus realidades comunitarias; aprovechar su carácter estratégico y su potencial contrahegemónico y profundizar el estudio del sentido político de la cultura y el sentido cultural de la política en la intersección comunicación-cultura, educación y pedagogía. Posteriormente, en 2017, en el marco del I Coloquio Internacional educación-comunicación en la Cultura, coordinado por las universidades Distrital, UniMinuto, Central y Manizales-Cinde, se planteó la necesidad de “revisitar el campo”, a partir de otras comprensiones frente a las prácticas, los vínculos y las redes que gestionan las comunidades y las organizaciones en los territorios. Al parecer, estos colectivos no sólo están orientando sus prácticas de comunicación-educación hacia la protesta, la resistencia y los proyectos alternativos, sino que están construyendo otros modos de ser, estar y hacer juntos, alrededor de complejos procesos de auto-organización

en redes, comunidades de práctica, mingas, círculos de la palabra y tejidos de reexistencia.

Estos balances, junto al momento transicional que vive el continente, nos conminan a proponer la emergencia de esta tercera generación. Lo popular no solo comprende luchas por la liberación, en el marco de las diferencias de clases sociales, las disputas obrero-patronales o la contradicción capital-trabajo. Lo popular también incluye proyectos que reivindican otros modos de habitar el territorio y de vivir juntos a partir de prácticas sociales, políticas, culturales, comunicacionales y educativas divergentes, que surgen de entramados comunitarios (Escobar, 2014). Lo popular, desde el campo Comunicación-Educación, pone de relieve las luchas por la justicia social (acceso a recursos y a condiciones materiales de vida buena), las luchas por la justicia cognitiva (valoración de otros sistemas de pensamiento y de saber para el buen vivir) y las luchas por la justicia ambiental (reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derechos y construcción de alternativas al paradigma moderno-colonial-desarrollista-extractivista).

De acuerdo con esta sucinta exposición sobre la genealogía del campo, y con el fin de aportar elementos teóricos y empíricos que contribuyan a visibilizar la emergencia de la tercera generación de Comunicación-Educación, en lo que sigue del artículo se presentarán los elementos generales de la investigación “Prácticas de Comunicación-Educación popular en organizaciones de jóvenes de tres regiones de Colombia”. El objetivo del estudio fue explorar las prácticas de comunicación-educación popular de estas organizaciones, a partir de los saberes y las experiencias de los agentes sociales, así como de los contenidos alternativos que estos producen. Dentro de los objetivos específicos, se propuso identificar los aspectos epistemológicos, políticos, sociales y culturales que, desde estas experiencias, interpelan o reconfiguran el campo Comunicación-Educación, orientados por la categoría *popular*. Posteriormente se presentarán los hallazgos del estudio y su relación con el campo Comunicación-Educación, haciendo énfasis en tres elementos emergentes: pueblo-subalternidad, comunalidad y comunicación del común.

Explorando prácticas de comunicación-educación popular en Abya Yala: propósitos, metodología y agentes sociales de la investigación

La investigación¹⁰ en mención exploró saberes y prácticas de comunicación-educación popular, así como contenidos alternativos (alfabéticos, gráficos, visuales, audiovisuales e hipermediales), producidos por tres organizaciones en distintas regiones de Colombia. Tanto los saberes y prácticas como los contenidos se caracterizan



▪ *Bicitur, arte urbano en barrio Yungay, 2017 | Santiago Tour Patrimonial*

por su potencial performativo para la movilización social, la acción autonómica-comunal y la construcción de pensamientos otros, de víctimas (niños, jóvenes, mujeres, campesinos e indígenas) de los conflictos armados, sociales y ambientales en los territorios. Específicamente, se tuvieron en cuenta las experiencias del movimiento social Ríos Vivos (capítulo Antioquia), la Asociación de Jóvenes por el Río Negro (Asojorio) (Caquetá) y la Organización de Jóvenes Pura Vida, ubicada en el municipio de Neiva (Huila).

Los integrantes de Ríos Vivos se definen como un movimiento social colombiano cuyo objetivo principal es la defensa de la naturaleza, los territorios y las comunidades que históricamente han sido afectadas por proyectos hidroeléctricos, por desviación de ríos, por la privatización del agua, su contaminación y su desaparición y por el sostenimiento del conflicto social, armado y ecológico para el beneficio de sectores poderosos. El movimiento articula acciones de distintas organizaciones de base en siete departamentos de Colombia e incluye comunidades campesinas, pescadoras, mineras ancestrales, agricultoras, arrieras, entre otras. Desde las prácticas de comunicación-educación desarrolladas, Ríos Vivos respalda el derecho a

la protesta social, a la defensa del ambiente sano, a la autonomía territorial y a participar de las decisiones que los afecten como ciudadanos¹¹.

La Asociación de Jóvenes por el corregimiento de Río Negro (Asojorio) es otro entramado comunitario orientado por jóvenes quienes, ubicados en el municipio de Río Negro (Caquetá), desde el 2012 promueve acciones de movilización, construcción de memoria social histórica y reconstrucción del tejido social en la comunidad. Frente al abandono estatal, la ausencia de alternativas organizativas, culturales y educativas, y como consecuencia de la constante actividad de grupos armados en el territorio, los jóvenes de Asojorio decidieron hacer una gestión cultural, pedagógica y política alternativa que abarca las dimensiones comunicativa-cultural y memoria colectiva¹².

La asociación de jóvenes Pura Vida (Neiva, Huila) es una organización que, a través de la figura jurídica de fundación, articula acciones de diversos colectivos de jóvenes en el departamento del Huila, y en ocasiones con apoyo estatal (gobernación, alcaldías municipales, institutos regionales, entre otros), en torno a tres líneas de acción. En primer lugar, prácticas de gestión cultural

en los territorios, especialmente en municipios, comunas, barrios, veredas e inspecciones afectadas por los conflictos social y ambiental, a través de mingas por la paz y la reconciliación, arte urbano, prácticas de circo y deportes. En segundo lugar, educación popular-ambiental con niños y jóvenes, aunque también con adultos de las comunidades, orientada hacia la recuperación de ecosistemas afectados por procesos de gentrificación y contaminación principalmente. Por último, emprendimientos comunitarios alternativos, orientados hacia el desarrollo de proyectos productivos y económicos con la comunidad que, desde la recuperación de actividades ancestrales y comunitarias, pretenden fomentar la solidaridad y la dignidad de las familias y las comunidades.

El estudio se inscribió en el enfoque relacional de los estudios de infancias y jóvenes, el cual, como su nombre lo indica, busca establecer relaciones posibles entre el carácter activo y productivo de los agentes sociales con los aspectos de la estructura social que los condicionan (Mayall, 2002; Valenzuela, 2009). El enfoque relacional reconoce que los agentes sociales son capaces de producir, reproducir y transformar la cultura, pero sin perder de vista que éstos ocupan un lugar en la división social del trabajo, que se ubican en ciertas posiciones u oposiciones dentro de campos específicos del orden social, y que recorren determinadas trayectorias (curso de vida) conforme a oportunidades y libertades otorgadas por la sociedad. Aquí no se parte de una relación dicotómica entre sociedad e individuo, sino de las interdependencias entre agentes y estructura, tal como lo planteó tempranamente Elias (2011) a través del modelo de civilización, o más adelante Bourdieu (2005), a través de los conceptos de *campo*, *capital* y *habitus*. El enfoque relacional, de acuerdo con Mayall (2002) y Valenzuela (2009), no sólo se centra en las relaciones entre la estructura y los agentes sociales a partir de la clase social, sino también teniendo en cuenta aspectos de la variabilidad cultural del contexto, por ejemplo, las generaciones, el género, la ancestralidad y el territorio¹³.

Con base en lo anterior, la investigación exploró las experiencias de los agentes sociales jóvenes a partir de observaciones de campo y entrevistas en profundidad en acciones específicas de las organizaciones (asambleas, intervenciones en campo, mingas, círculos de la palabra, *performance*). Asimismo, se emplearon técnicas de análisis crítico del discurso multimodal (Krees y Van Leewen, 2001) para la revisión de piezas comu-

nicativas, producidas por las organizaciones, cuyos contenidos se estructuran a partir de lo visual, lo audiovisual y lo hipermedial. Aunque la investigación fue inductiva y exploratoria, se tuvieron en cuenta tres ejes problemáticos iniciales, a través de los cuales se codificó y trianguló la información: la naturaleza-lo territorial y su relación con el conflicto ambiental; lo comunal-autonómico y su relación con el conflicto social; y lo anamnésico-performativo y su relación con el conflicto armado. La interpretación de datos se apoyó de matrices de análisis en las que se articulan los códigos selectivos, los cuales conforman un campo semántico emergente, los datos de los agentes sociales y las piezas comunicativas, y algunos conceptos o ideas teóricas que dialogan con la perspectiva hallada.

Lo popular en la tercera generación del campo comunicación-educación: pueblo-subalternidad, comunalidad y comunicación del común

Pueblo-subalternidad en la defensa de la vida

De acuerdo con los hallazgos de la investigación, existe una primera categoría emergente que sugiere la reconfiguración del campo: *pueblo-subalternidad*. Aunque la categoría *pueblo*, como proceso histórico y concepto teórico, cuenta con una larga tradición en el mundo europeo y latinoamericano, especialmente en sus relaciones con nociones como *clase social* (Marx, 2001)¹⁴, *conciencia de clase* (Lukács, 1970), *bloque antihegemónico* (Gramsci, 1981), *identidad e historia desde abajo* (Thompson, 2012), *cultura común* (Williams, 2008), *razón populista* (Laclau, 2009) e *ideología* (Žizek, 2001), para el desarrollo de la presente perspectiva es necesario situar el problema del pueblo y lo popular en los debates surgidos a finales de siglo XX, en el marco de la llamada *posmodernidad*.

Hacia la década de los noventa, los conceptos de *pueblo*, *popular* y *clase social* fueron señalados como anacrónicos e improcedentes para ser usados como categorías de análisis social. Autores como Bell (2006), Lyotard (2006) y Fukuyama (1992) afirmaban que, frente al reordenamiento geopolítico del mundo, el advenimiento de la sociedad postindustrial, el declive de

los grandes relatos de la modernidad y el fin de la historia, era necesario trabajar con otros conceptos, algunos de éstos relacionados con la globalización, las tecnologías de información y comunicación, el consumo simbólico, la integración regional, la diversidad y las nuevas narrativas. Particularmente Lyotard (2006), escéptico frente al cristianismo, el iluminismo, el marxismo y el capitalismo, sostuvo que el camino que le quedaba a la filosofía y a las ciencias sociales era mantener una actitud incrédula frente a las promesas de emancipación de estos cuatro paradigmas modernos. Esto implicaba recuperar micro-relatos del mundo social para dar paso a una suerte de caleidoscopio de miradas, enfoques y juegos del lenguaje capaces de generar la diferencia.

No obstante, en la realidad social, política y cultural contemporánea de Abya Yala el pueblo no es una masa, entidad o abstracción homogénea que está anclada en la subalternidad deficitaria. Los resultados de la investigación con las organizaciones sociales muestran que el pueblo se reconoce y se autodefine por una posición relacional y diferencial frente a los intereses de la clase hegemónica local y transnacional. Por esta razón, el sujeto-pueblo marca distancias ontológicas, epistémicas, políticas y pedagógicas frente a proyectos excluyentes e injustos, instituidos y legitimados en el marco del proyecto moderno-colonial, y asimismo potencia sus acciones desde la diversidad y la diferencia alrededor de formas complejas de interexistencia y auto-organización. Lo afirma la declaración del movimiento social Ríos Vivos:

Ríos Vivos es un movimiento social constituido por el pueblo. Pueblo víctima de megaproyectos minero-energéticos y pueblo capaz de pensar otras posibilidades de vivir juntos, en equilibrio con la naturaleza. La principal característica de Ríos Vivos es su diversidad, somos jóvenes, pescadores y pescadoras, barequeros y barequeras, campesinos y campesinas, arrieros, mujeres defensoras del agua y colectivos que le apuestan a la defensa del agua y a mantener los elementos tradicionales para habitar y cuidar el entorno. Somos comunidades de base, no somos una ONG... estamos en el territorio, surgimos del territorio, no llegamos desde afuera. Eso nos convierte en un movimiento vivo (lideresa del movimiento Ríos Vivos, disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=Rw2bKuYbBbg>>).

Como se puede apreciar en esta entrevista a una de las lideresas de Ríos Vivos, las personas que conforman este movimiento se identifican con la noción *pueblo*. Esta auto-afirmación no opera como una cadena discursiva asociada con los enunciados que por extensión produce la clase hegemónica (Laclau, 2009)¹⁵, los cuales generalmente anclan al pueblo al déficit, la inferioridad y la culpabilidad de su situación, sino como un mecanismo de autoenunciación que se destaca por tres particularidades: capacidad de reconocimiento de estos agentes sociales (pueblo) sobre su situación de dominación por parte de la clase hegemónica que, en este caso, es gestora de un megaproyecto que arrasa con la naturaleza y la vida humana; su identificación como un grupo social de base, cuya existencia, pensamiento y acción se oponen a la clase hegemónica que los domina; y su carácter diverso y plural, lo cual los comina a reconocer sus propias diferencias, y que, en comunión, pueden llegar a configurar un pluriverso en el que muchos mundos caben en un mundo posible. Mundo que se opone abiertamente a la ideología del progreso y el desarrollo del sistema mundo-moderno-colonial-extrac-



■ Cuarto Congreso Latinoamericano cultura viva comunitaria, 2019
Colectivos y organizaciones varios



▪ *Día de la democracia, 2016* | Colectivos y organizaciones varios

tivista, y que valora la vida como principio innegociable de las relaciones humanas, sociales, políticas, económicas y culturales.

Al respecto, es importante señalar, apoyados en Giménez (2016), que la noción de pueblo en la realidad contemporánea de Abya Yala excluye de entrada las acepciones románticas o neorrománticas que lo suelen relacionar con un alma, una esencia, una cualidad o un estilo de vida, valorados *a priori* y acríticamente, tanto en el plano político como en el cultural. La perspectiva de Ríos Vivos muestra que el pueblo y lo popular no constituyen una esencia o una substancia, sino una identidad que, desde un posicionamiento relacional y diferencial, configura otro modo de (inter) (re) existencia en el mundo. Esta identidad, a la par, explicita una oposición frente a un grupo social opresor que decide arbitrariamente sobre sus vidas, situación que implica su negatividad. En esta dirección, las clases sociales así caracterizadas no se definen exclusivamente por su posición en las rela-

ciones sociales de producción (condición necesaria, pero no suficiente), sino también por sus respectivos sistemas de identificación cultural.

En los estudios subalternos, la clase subalterna, a la que generalmente se le atribúan rasgos como heterogeneidad y diversidad, se le conoce primordialmente por su capacidad de resistencia, en condiciones de explotación precisas, a la élite dominante. Esta oposición, diferenciación y distanciamiento de las élites, incluyendo sus narrativas y enunciados, implicó dos tareas fundamentales para los estudios subalternos: una, emprender una labor historiográfica que separe el dominio de la política subalterna del dominio de la élite burguesa y colonial (Guha, 1997); y dos, cuestionar la violencia epistémica, consistente en pensar al otro según un modelo que, aunque pretenda ser crítico, de ningún modo explica ni da cuenta de éste (Spivak, 2003). Veamos:

El festival Río Paz, que se celebra los días 26 y 27 de abril en conmemoración a las víctimas es un homenaje a las

víctimas del conflicto que hay en Colombia y en Caquetá, específicamente en Rionegro. Entre 1990 y 2000, el río fue utilizado como una fosa común. Uno veía bajar muertos, personas hinchadas, por el río. Los actores armados ilegales mataban a la gente y la echaban al río. Nadie habla de esto fuera de nuestro territorio, y los que dicen algo desde la memoria oficial de Colombia, minimizan lo que pasó acá. Por eso creemos que es necesario contar esas historias y conmemorar a quienes ya no están con nosotros. Nuestra voz no ha muerto. (Joven Asojorío, 2017)

Por último, el pueblo y la subalternidad emergentes en Abya Yala están reinventando las acciones de protesta, resistencia y construcción de proyectos alternativos alrededor de la defensa de la vida. Aunque esto no parece una novedad, es claro que ese universo mosaico que configura el pueblo en resistencia, desde la diferencia étnica, sexual, de género y generacional, hoy se constituye en una nueva forma de insurrección popular, fundamentada en luchas por la vida de la tierra, de los seres humanos y de la comunidad. Al respecto, la declaración de las Organizaciones Asistentes al Diálogo Regional por la Defensa y Cuidado de la Vida y el Territorio (apoyada por Ríos Vivos) afirma:

Seguiremos caminando la palabra y fortaleciendo la movilización por el reconocimiento y respeto de las diversas formas de vida que confluyen en este espacio de diálogo para la transición energética, por la construcción de un nuevo modelo energético que respete los gobiernos propios, las autoridades étnicas, que se articula con nuestros planes de vida, que nos reconozca como autoridades ambientales, que reconozca a la naturaleza como sujeto de derechos y los derechos de la madre tierra.

En esta realidad geopolítica y social de Abya Yala, la prolongación del agravio moral, el riesgo inminente en el territorio y la cercanía cotidiana con la muerte, hace que el pueblo subalterno alcance otras comprensiones y valoraciones de la vida en sus distintas expresiones. Según Maldonado-Torres (2007), el condenado (expresión alusiva a Fanon, citado en Maldonado-Torres, 2007) no sólo está limitado a no ser libre sino a morir antes de tiempo. Sin embargo, las experiencias y saberes de los integrantes de Ríos Vivos y Asojorío muestran que su resignación no es la muerte en vida, sino que su brújula es la defensa de la vida en el río, el agua, el territorio y la comunidad. En cuanto a la defensa de la vida no humana, aquí se erige un pensamiento de la naturaleza y de la tierra que se constituye en eje

fundamental en la constitución de mundos divergentes. Este pensamiento co-construido y compartido por estos movimientos sociales y organizaciones surge de los procesos de territorialización, en donde las resistencias se conjugan con proyectos sociopolíticos, la autonomía y perspectivas de futuro (Escobar, 2014). En cuanto a la defensa de la vida humana, se evidencia que las organizaciones parten de la construcción progresiva de otros modos de subjetivación y de alteridad.

De acuerdo con las prácticas y las trayectorias de los agentes sociales que participaron en la investigación, se observa que los procesos organizativos en función de la defensa de la vida, hacen que las formas de subjetivación transiten del gobierno de sí mismo (concepto que para Foucault implica hacerse cargo de uno mismo) a la emergencia de una alteridad radical, la cual exige la demanda ética por el otro (Lévinas, 2015). En consecuencia, desde una mirada trans-ontológica (Maldonado-Torres, 2007), la subjetividad y la alteridad se ubican de manera horizontal, alrededor de una responsabilidad legítima (no instrumental) entre el yo y los otros. Lo ratifica un joven líder de Asojorío: “Aunque estudio licenciatura en artes en Florencia, quiero regresar a mi comunidad. Tengo una responsabilidad enorme con mi comunidad. Si sigo imaginando y haciendo cosas, puedo hacer soñar a una comunidad entera. Ahí está la posibilidad de los cambios”.



■ *Foro Social Indígena, el foro en la montaña, 2010*
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero

La comunicación del común

Tanto en el auge de los medios masivos de comunicación a lo largo del siglo XX como en el despliegue de los medios digitales interactivos desde inicios del siglo XXI¹⁶, muchas comunidades, movimientos sociales y organizaciones de Abya Yala han promovido lo que en el campo se conoce como *comunicación popular, comunitaria, alternativa y/o para la transformación*. Para algunos autores de la segunda generación, como Kaplún (1998), Gutiérrez y Prieto-Castillo (1992), Mata (2011) y Alfaro (1996), estos procesos comunicacionales contribuyeron significativamente al desarrollo de representaciones y prácticas en las cuales comunidades, organizaciones de base y movimientos gestionaron la información y los conocimientos desde abajo, a través de radios comunitarias, prensa alternativa, materiales pedagógicos y televisión no convencional, en oposición a las estrategias desarrollistas desplegadas por organismos multilaterales y gobiernos integrados al liberalismo y el capitalismo.

Aunque actualmente se mantienen aspectos de las prácticas de comunicación-educación popular de las décadas de 1980 y 1990, específicamente en la función estratégica de estos medios alternativos en las acciones de denuncia, protesta y resistencia, y en su carácter antihegemónico, la investigación muestra que hoy estamos transitando hacia la comunicación del común, esto es, formas de agenciamiento simbólicas y performativas que están reedificando las luchas contemporáneas por la naturaleza, lo común, lo diverso y la participación. Se trata de prácticas de comunicación-educación radicalmente “otras” (de proximidad, corporal, cotidiana, intersubjetiva y mayéutica) que pueden tener la capacidad de cuestionar en lo fundamental la comunicación mediática comercial (Cerbino, 2018) y la comunicación estatal. Los jóvenes de la organización Pura Vida, al respecto, afirman:

Nos asociamos entre colectivos, organizaciones y parches. Con la fundación tuvimos la entrada a la comuna. Para mí lo importante es trabajar desde la educación popular-artística procesos de recuperación y conservación del ambiente. Por eso hicimos la minga muralista. Primero, fueron seis meses de secuencias didácticas (dibujo, pintura, diseño, escultura). Luego, hicimos una unidad de trabajo sobre producción de contenidos digitales alternativos empleando recursos de la Web y aplicaciones. Y como cierre, los

niños y jóvenes hicieron el mural de la casa comunal. Seguimos con la construcción de instrumentos musicales con elementos reciclables, también con teatro y danza. Estamos en Facebook, Twitter, Youtube e Instagram. Luego fueron 4 meses en la recuperación de la ribera del río Magdalena de la comuna 9. Ahí los vecinos se involucraron porque la comunicación funcionó. Esta minga se ha extendido a otros municipios del sur como la Jagua, Pitalito y San Agustín”.

En el relato de Andrés se evidencian tres aspectos emergentes de la comunicación-educación en Abya Yala. En primer lugar, los gestores de los procesos organizativos en la comunidad no pertenecen exclusivamente a un único gremio, organización o movimiento, como se puede apreciar, el modelo de articulación es radicalmente horizontal, esto es, la configuración de un entramado comunitario en el que lo dialógico y la coralidad de voces son aspectos fundamentales. Esta forma de comunicación-educación evidencia que los contenidos que se generan son el resultado de un trabajo colaborativo y recíproco, sobre la base de una relación entre sujetos, de tipo mayéutico. En segundo lugar, el relato de la experiencia de la minga popular muestra que no se trata de usar los medios de manera instrumental con el fin de cambiar conductas en las personas subalternas o iluminar al pueblo en sus decisiones, tal como se pretendió en algunos modelos de comunicación para el cambio social en la región. Y, en tercer lugar, las prácticas de comunicación-educación cuando involucran de manera legítima al otro, en su incompletud, pero también en su potencialidad, hacen posible la resonancia comunitaria, que en la práctica se constituyen en agenciamientos de efectuación.

Otra condición de posibilidad para la constitución de una comunicación del común alude a los intercambios de proximidad hechos de conversaciones ordinarias y de contenidos alternativos, en los cuales se establecen de mutuo acuerdo las reglas de la cooperación lingüística y comunicativa. Son el resultado de una praxis cotidiana de actores que, como sujetos negados, se van constituyendo en y con la palabra recobrada. En ese sentido, tal y como señala De Certeau (2007), la comunicación oral y ordinaria es un factor fundamental para que los grupos asuman forma e identidad, especialmente en contextos donde la libertad de palabra es vista con desconfianza. Dado que sin palabras comunes no hay invención posible de otros modos de existencia, para que la comunicación del

común pueda tener posibilidades de implantación en territorios marcados por la colonialidad debe asumir como parte fundamental de su accionar una política del lenguaje. En ese horizonte, resulta clave –por su fácil vinculación con la propuesta de la comunicación del común– el concepto de *lenguajeo*, con el que Mignolo (2011) alude a los elementos afectivos y colectivos de la vida humana sobre los que después se funda y se apoya el lenguaje¹⁷. Al respecto, en la página de Facebook de Ríos Vivos dice

La arpillera es un arte hecho lenguaje que con las palabras no queremos decir, dice Mary Emilcen, es una forma de darle voz a nuestras vivencias, una manera de expresar y dar a conocer a otros lo que ha vivido nuestro territorio, pero también, poder plasmar la historia de muchas otras comunidades que se han visto afectadas por represas. A su vez, llevar el mensaje de que no se quiere que otros vivan lo que nosotros estamos viviendo, que no se repitan los mismos errores y como un llamado de alerta para las comunidades donde se tiene pensado realizar este tipo de proyectos en sus territorios, que cuiden y defiendan el río. Es así como se pretende transmitir un mensaje claro y contundente, decirle al Estado y a la sociedad colombiana que vivimos aquí y que han destruido nuestro territorio con la puesta en marcha de proyectos extractivistas, que no se quiere la construcción de más represas en nuestro territorio

El último elemento que resulta sugerente en este recorrido por la comunicación del común desde las organizaciones es la democratización de la experiencia comunicativa-estética-performativa en las comunidades de base. De acuerdo con Rancière (2008), se trata de una pedagogía antiautoritaria, en donde “el maestro ignorante” se ocupa de suscitar una capacidad, una mayéutica, capaz de enseñar sin transmitir ningún conocimiento. Es un mediador capaz de disociar su propio conocimiento y el ejercicio de la docencia, y que resignifica aquello que llamamos *saber* en una relación horizontal e intersubjetiva. Este proceso de resignificación se concreta en prácticas educativas que dinamizan dos tipos de relaciones entre participantes, por un lado, una relación de voluntad a voluntad; y por otro, una relación de inteligencia a inteligencia. En esta línea de reflexión surge la siguiente narrativa que acompaña la galería fotográfica de la actividad llamada Noche de Candiles, ubicada en la página web de Asojorío:

Esta no es una noche como cualquier otra, esta es una noche especial en la que la comunidad de Rionegro trae a la vida nuevamente aquellas historias de aventuras de personajes misteriosos, mágicos y jocosos, personajes con los que en el tiempo de antaño se disfrutaba en familia alrededor del Candil. Esta noche se tejen historias en las que se reencuentran solidariamente y en armonía las generaciones de niños/as, jóvenes y sabios ancianas/os [sic] quienes se unen y se dejan llevar durante el evento a través de esa riqueza oral, verbalizando historias, cuentos, leyendas, fábulas, poemas y canciones. En esta noche se da eco a toda la fantasía desde la palabra y los jóvenes presentes pueden respirarla de nuevo, al calor y la luz de los candiles, estando seguros de que en ese momento esa luz trasciende envuelta por la riqueza oral y ya no se apagará jamás, pues sus historias quedaran por siempre iluminando nuestro porvenir.



• Zapajaia, 2014 | Plataforma Vasca de Solidaridad con Chiapas



▪ Congreso social por un proyecto educativo, 2012 | UACH

La narrativa expuesta, como mensaje lingüístico, complementa y se integra¹⁸ a las narrativas visuales (fotografías y videos) que los jóvenes de Asojorío publican en su sitio web, como consecuencia de la llamada Noche de Candiles, actividad en la cual la comunidad recorre el municipio con antorchas y se concentra en el río para hacer homenaje a los fallecidos que fueron depositados en éste durante los momentos más críticos del conflicto armado. Como se aprecia, este tipo de narrativas tiende no sólo a expresar ideas y sentimientos, o a contar historias, empleando los lenguajes analógicos y/o digital, sino especialmente a generar resonancia ética y estética en la comunidad, así como promover la movilización social. Se trata de un proceso que se despliega de dos maneras: por un lado, a partir de la interacción entre el espectador y la obra de arte o práctica artística se puede llegar a modificar los marcos cognitivos y emocionales de las audiencias frente a asuntos complejos como los conflictos social, armado y ambiental; y por otro, la intercreación, entendida como creación entre congéneres o cocreación (Siemens, 2007) y puesta en funcionamiento de redes dinámicas de sentido entre entramados sociales o comunitarios. Particularmente, este segundo proceso incluye a los agentes sociales como protagonistas de apuestas éticas, estéticas y políticas que implican ponerse en escena.

Comunalidad

A partir de las experiencias y los saberes de las organizaciones exploradas, se puede afirmar que otro aspecto que está redefiniendo el campo comunicación-educación es el tránsito de la vida en comu-

nidad a la comunalidad. Como es sabido, la comunidad es una forma primigenia de organización social, en la que un grupo de individuos comparte elementos comunes, como la lengua, las costumbres, los valores, las jerarquías sociales, las reglas, los roles y la ubicación geográfica, entre otros aspectos. Estos elementos, a la vez que identifican al grupo de individuos, se constituyen en factores de diferenciación frente a otras comunidades. Además de estos rasgos, que en términos de la antropología estructural podrían denominarse *invariantes culturales*¹⁹, la comunidad puede llegar a declarar propósitos comunes, por ejemplo el bien común²⁰. Esta suerte de *telos* instituido no siempre es algo que se decide abiertamente o de manera democrática, pues, en la mayoría de los casos, dichos propósitos se convierten en sistemas de pensamiento cerrados que se reproducen de generación en generación, aunque eventualmente pueden llegar a ser transformados²¹.

A finales del siglo XX, en el marco de la filosofía política, la noción de *comunidad* se convirtió en el referente del llamado *comunitarismo*. Como respuesta al liberalismo y su carácter individualista y egoísta surgió el comunitarismo, el cual asume que todo lo que es básico para la ética proviene del bien común, los objetivos sociales, las prácticas tradicionales y las virtudes de cooperación (Macintyre, 1987; Walzer, 1987). El comunitarismo se constituyó así en una especie de política en favor de identidades étnicas, culturales o de grupo, basadas en el reconocimiento del valor intrínseco, y a la vez múltiple, de dichas identidades en el núcleo de una misma sociedad. Si bien, esta apuesta intelectual y política enarboló las banderas de la comunidad como identidad y reconocimiento, se trata de un enfoque multiculturalista del mundo que cae en una visión etnocéntrica y esencialista, en donde la comunidad se organiza, al estilo del modelo tribalista, y en donde el individuo se convierte en una especie de portador de una identidad

esencial a la que se adhiere mecánicamente. Los resultados de la investigación muestran que, en el contexto ancestral (indígena y afrodescendiente), campesino y popular de Abya Yala, la comunidad reafirma sus valores culturales, formas sociales e ideales políticos a partir de prácticas sociales, sistemas de pensamiento y trayectorias individuales y colectivas. No obstante, teniendo en cuenta la experiencia colonial de este territorio, la comunidad también se ha consolidado progresivamente como organización de resistencia y utopía, en caminos distintos al predominio de la racionalidad moderno-colonial-capitalista-extractivista. Esta forma de organización social se convirtió así en un modo de vida social y político, y en una apuesta ética, estética y epistémica que encuentra en lo común (naturaleza y bienes materiales e inmateriales) una forma de vida en interexistencia, la cual se distancia de los modelos liberales y comunitaristas de ciudadanía y democracia. En tal sentido, construye modelos propios de sensibilidad, socialidad y poder, no desde la homogeneidad sino desde la diferencia. En el caso zapatista, estos elementos se concretan en el gobierno del “mandar obedeciendo”, mientras que en los pueblos indígenas andinos se basan en el modelo organizativo del *ayllu*²².

De acuerdo con Sánchez Parga (2013), el modelo de socialidad y de existencia social de los pueblos andinos específicamente (nombrado por estos como *ayllu*) va más allá de las relaciones y valores familiares, parentales, e incluso territoriales. En nuestros días, parece que este modelo podría cobijar el amplio territorio de Abya Yala, situación que involucra organizaciones comunales ancestrales, campesinas, populares y emergentes. El predominio de lo común sobre lo privado hace de la participación y de lo compartido un principio fundamental de regulación de todos los comportamientos y de lo social en general. La comuna, más que una organización social, es un modelo de socialidad. Los bienes y recursos son de propiedad colectiva, todas las actividades del común son compartidas (por ejemplo, las mingas), así como las relaciones de complementariedad, intercambio, reciprocidad y redistribución. Esto se puede evidenciar en la noción de *comunalidad* de la organización Pura Vida:

Hicimos nuestra propia minga en Neiva. Somos parte de varios colectivos gráficos y de educación popular que nos volvemos unidad en la diferencia. No tenemos plata ni propiedades. Estos materiales fueron parte de una gestión

cultural en la Usco y la calle. Nos tocó buscar recursos, materiales, aportes con los vecinos del barrio y la comuna para garantizar los materiales para realizar las unidades didácticas, las pinturas para los murales y la comida para la comunidad. Hacemos lo que no hace el Estado. Es un modo distinto de cómo los jóvenes nos apropiamos del territorio, de la comuna y del barrio. Nuestros principios son la resistencia social, la defensa del territorio y el cuidado de la naturaleza. Por eso nuestra minga se llama Minga Popular Muralista por la Defensa del Agua, la Vida y la Tierra. (Entrevista a Andrés, integrante de la Organización Pura Vida)

Es tan radical el principio de lo comunal que el cuerpo en los pueblos andinos posee una dimensión colectiva, generalmente compartida, que los hace miembros del mismo “cuerpo social”. En las sociedades comunales la identidad personal no se delimita por el cuerpo, ya que “éste no separa del grupo, sino que por el contrario lo incluye en él” (Le Breton, 1990: 25). Cabe hablar no sólo de una personalidad colectiva en la sociedad comunal, sino también de una persona participativa (Leenhardt, 1971), ya que todos los individuos comparten un mismo cuerpo social, del que viven y se interpretan como miembros. En tal sentido, la comunalidad tiene una dimensión plural, multiétnica e interétnica, así como un alcance sociocultural:

Así habitábamos ancestralmente en las riberas del cañón de nuestro amado Río Cauca. Encontrábamos nuestro sustento, teníamos el barequeo, la pesca y la agricultura tradicional. Históricamente hemos desarrollado nuestra vida en el Río, de manera trashumante, siguiendo los ritmos y el ciclo vital del Río. (Facebook de Ríos Vivos, Antioquia)

Por otro lado, la situación de riesgo inminente de las comunidades ribereñas que conforman Ríos Vivos evidencia la intención de la descomunalización por parte del capital transnacional y los poderes políticos y armados locales. Sánchez Parga (2013) explica cómo el proceso de “descomunalización” en los pueblos andinos afecta profundamente las tramas de poder, las de parentesco y salud tradicional, los modelos comunicacionales y/o los rituales de vida y muerte, en la medida en que éstos se construyen desde una sociedad comunal. Frente a ese proceso de descomunalización ha surgido el buen vivir. Si bien no todas las organizaciones que participaron en la investigación lo enuncian de esta manera, sus posicionamientos evi-

dencian que sí comparten varios de sus principios y sentidos. El buen vivir no es un desarrollo alternativo sino una alternativa al desarrollo que propone una redefinición estructural de las relaciones hombre-naturaleza-territorio. Asume las realidades naturales y humana de manera integrada, pues su equilibrio e interrelación posibilitan armonía, felicidad y justicia. En esta dirección, las relaciones sociales no pueden ser objeto de mercantilización, por lo que se opone a entender la calidad de vida como la adquisición de bienes o servicios. Por último, plantea la necesidad de reconocer a la Naturaleza como sujeto de derechos y le otorga un mayor valor al logro de la felicidad y el buen vivir espiritual (Gudynas, 2015). Veamos:

Todos los ciudadanos estamos obligados a enfrentar a todo lo que daña el ambiente, en este caso a Hidroituango. Eso es innegable, si no, esta transnacional no tendría una licencia que la obligue a compensar los daños. Lo que planteamos, desde el movimiento, es que ese daño es irremediable, o sea que ese daño cambió el cañón del río Cauca y de todo Antioquia. Y no sólo eso, sino que cambia el planeta. Existen 52 mil represas en el mundo, y está comprobado que no es la manera de generar energías limpias, eso no es cierto. Generan el 4% del gas metano del planeta. 104 millones de toneladas de gas metano, que son una causa principal del calentamiento global. Lo que se calienta es el planeta. Desde acá EPM está aportando al calentamiento del planeta, es un asunto planetario, no podemos hacerlo así, tenemos responsabilidad con la vida, la tierra y el planeta. Por eso estamos convencidos que esa ideología del progreso no sirve, y que tenemos que construir un camino alternativo de

ética del cuidado con la naturaleza y con la vida de los seres humanos. (Lideresa Ríos Vivos)

Por último, en la comunalidad los agentes sociales integran sus biografías personales a la historia social, política y cultural de la comunidad. Esto hace que el agente social no solo se sienta parte de la temporalidad común, sino que encuentre en los otros, formas existenciales de unidad, red y organización. Dicha unidad autonómica reivindica la condición de la persona humana como nudo de redes de relaciones concretas (Esteve, 2015). A diferencia del comunitarismo etnocentrista, la comunalidad es un pensamiento, un proyecto y un sentido de vida que articula experiencias, saberes y proyectos, bajo el presupuesto de que la diversidad y el pluralismo no son obstáculos sino apertura, complementariedad y alternatividad. Por esta razón, la comunalidad asume el conocimiento como la posibilidad de sentipensar y de encontrar las bases para constituir sociedades otras (no liberales, no estatales, no capitalistas): “Se intenta traer de nuevo la política (como compromiso con el bien común), junto con la ética, al centro de la vida social, desplazando de ahí la economía. Y todo ello en el marco del empeño por crear un mundo en que quepan muchos mundos, como sugirieron los zapatistas” (Esteve, 2015: 184). De esta manera, la comunalidad se constituye en otro modo de estar juntos, en otro entrecruzamiento entre la palabra, la acción y el territorio, y en otro camino para la emancipación que hace posible la configuración de nuevas cartografías en torno al pluriverso de comunicación-educación. De ahí la necesidad de emprender nuevas trayectorias para su investigación y teorización.

Notas

1. En la lengua del pueblo Kuna Abya Yala significa “tierra madura”, “tierra viva” o “tierra en florecimiento”. A partir del 2007, en la III Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala, realizada en Iximche (Guatemala), los pueblos de Abya Yala constituyeron una Coordinación Continental “como espacio permanente de enlace e intercambio, donde converjan experiencias y propuestas, para que juntos enfrentemos las políticas de globalización neoliberal y luchar por la liberación definitiva de nuestros pueblos hermanos, de la madre tierra, del territorio, del agua y de todo patrimonio natural para vivir bien”. El sujeto que se proclama en este nuevo enunciado son los pueblos originarios, en resistencia al nombre *América*, implantado por los conquistadores.
2. Dentro del pensamiento pedagógico Comenio (citado por Gadotti, 2003), a partir del siglo XVII, inaugura la pedagogía moderna gracias a su *Didáctica Magna*. Además de mencionar por primera vez la necesidad de una escuela materna y colocar en el centro al alumno, propuso que la enseñanza debe centrarse en el tiempo, el objeto y el método. También planteó que el profesor debe desarrollar sensibilidad hacia el alumno e interactuar con éste con el fin de garantizar el éxito del aprendizaje.
3. Este problema está enmarcado en algunos debates como la reproductibilidad técnica de la obra de arte expuesta por Benjamin (2009), la racionalidad instrumental y el surgimiento de las industrias culturales en el marco del capitalismo de producción-consumo, planteados por Horkheimer y Adorno (2009), el surgimiento de la sociedad del espectáculo propuesta por Debord (2008), la noción de *hiperrealidad* de Baudrillard (2011) y la noción de *comunicación mundo* de Dorfman y Mattelart (2011).
4. La genealogía a la que nos referimos se enmarca en la noción de *técnica* de la filosofía histórica, propuesta por Nietzsche (s.f), la cual parte de cuestionar la naturalización de ciertas creencias o ideas que se han instalado en el tiempo, intentando construir historias alternativas y subversivas en su desarrollo. A modo de ejemplo, Nietzsche (s.f) adelantó este método en el campo de la moral, a partir de la crítica a la moral moderna, escrutando especialmente las relaciones de poder que constituyen al hombre moderno. Vale aclarar que el artículo no se inscribe en la tradición genealógica de Foucault.
5. De acuerdo con Gadotti (2003), estos pedagogos hicieron parte de lo que denomina *pensamiento pedagógico fenomenológico-existencial*. Aunque no fueron propiamente representantes de la escuela nueva, compartieron la idea paidocéntrica de la escuela y promovieron la educación antiautoritaria en el contexto del surgimiento del fascismo en algunos países de Europa.
6. Esta perspectiva es profundizada por Freire (2015) en el libro *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. En este trabajo afirma que los oprimidos también son seres colonizados y deshumanizados. Esto indica que Freire no solo encontró mecanismos de subordinación hacia el oprimido por su condición de clase social, sino por otros factores ontológicos que los anclaron a una diferencia ontológica estructural.
7. Aquí vale destacar la reunión convocada por la Unesco, París 1983, en la que se formalizó esta área del conocimiento con la publicación *La educación en materia de comunicación* (Len Masterman, 1983). Dentro de las entidades académicas se destacan, en el caso latinoamericano, Ciespal Ilce, Ceneca, Ilpec, Plan Deni, Cepac, Cinduc y la Crujía. Para el caso europeo están Drac Magic, SOAP y la UNED.
8. De acuerdo con Valderrama (2000), la educación para la recepción inicialmente partió de la premisa de los efectos de los medios en la educación, lo cual conlleva el enfoque sobre usos y gratificaciones y estudios de audiencias, ampliamente desarrollados en Canadá, Australia y algunos países de Europa, aunque más adelante se dirigió hacia la lectura crítica de medios en América Latina. La comunicación en la educación se centra en las dinámicas comunicativas de los agentes que participan de la práctica educativa y pedagógica, tanto dentro como fuera de la institución educativa. Aunque inicialmente, a la par con la teoría informacional de la comunicación, se intentó equiparar al profesor con el emisor y al estudiante con el receptor (mirada que pone el énfasis en los contenidos y los efectos según Kaplún), este interés modelizador fue criticado por pensadores como Kaplún (1998), Prieto Castillo y Gutiérrez (1992). En relación con la educación y las nuevas tecnologías –tema fundamental de esta segunda generación–, tomando elementos de la educación a distancia, la informática educativa y más adelante la educación virtual, parte del presupuesto según el cual el uso de determinados programas informáticos y el equipamiento tecnológico-digital favorecen el desarrollo de ciertas capacidades en los educandos. En una lectura crítica, Huergo (2000) evidenció la existencia de tensiones constitutivas entre la cultura mediática y la cultura escolar, y mostró la necesidad de problematizar el campo alrededor de lo comunitario, lo institucional, lo mediático y las tecnologías de información y comunicación en el escenario escolar. A su vez, Orozco-Gómez (2010) y Dussel y Gutiérrez (2006) plantearon la necesidad de emprender nuevas alfabetizaciones en los procesos de formación, a partir del reconocimiento de una lógica mediática y un régimen visual que conviven con el orden social, la política y la cultura de las sociedades contemporáneas. Esto no sólo implica introducir las tecnologías en las escuelas o universidades para reproducir las prácticas y los currículos convencionales, sino generar las condiciones para leer críticamente los medios y las tecnologías digitales, interpretar sus códigos y producir contenidos de modo que favorezcan el diálogo hacia dentro y hacia fuera de la institución educativa.
9. Proyectos como las misiones culturales de Vasconcelos, en el periodo postfordista en México, la Cultura Aldeana y la Radiodifusora Nacional en Colombia evidencian que no sólo se pretendía alfabetizar a los pobres sino especialmente encauzar las conductas de las poblaciones (Rose, 2011) con el fin de construir la narrativa de la identidad nacional, así como alcanzar formas efectivas de control social. Vale decir que, dentro de esta vertiente, algunos proyectos de esta naturaleza, específicamente los radiofónicos-educativos, no fueron administrados siempre por el Estado, en algunos momentos lo hicieron organizaciones de la sociedad civil, entre éstas la Iglesia Católica. Algunos ejemplos, congregados alrededor de la Asociación Latinoamericana de Educación

Radiofónica (ALER), como los institutos costarricense, hondureño y guatemalteco de Educación Radiofónica y el difundido proyecto de Acción Cultural Popular de Radio Sutatenza en Colombia, muestran cómo los Estados en la región, luego de 1950, empezaron a desentenderse de sus funciones, a la par con la acumulación creciente de experiencias comunicacionales-educativas que surgieron en los territorios y que se fueron constituyendo en la base de varios procesos de organización popular y de investigación acción participativa (IAP). Este viraje también lo evidencia Mata en sus estudios sobre radios populares-comunitarias en el sur del continente.

10. La investigación se desarrolló en el marco del programa de Postdoctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, coordinado por el Centro de Estudios Avanzados de Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales (Cinde) y Clacso, entre el 2015 y el 2017. Acta de aval Consejo Académico de Postdoctorado período académico 2015-01.
11. Para el desarrollo de la investigación se hizo seguimiento a la actividad de Ríos Vivos (capítulo Antioquia), entre febrero y septiembre del 2017, especialmente en el marco del desvío provocado al cauce del río Cauca en el cañón que lleva su mismo nombre y que recorre cerca de doce municipios de Antioquia, como consecuencia del llenado del embalse sin la terminación de la presa, por parte de la entidad Empresas Públicas de Medellín (EPM). Como se observará más adelante, este daño a la naturaleza y a las comunidades ribereñas fue ocasionado por factores económicos y de competitividad impulsados por la transnacional EPM y los gobiernos local y nacional.
12. La primera consta de un club juvenil, el cual gestiona tres acciones: el desarrollo de proyectos de producción audiovisual desde la mirada de los niños y los jóvenes; el impulso a la biblioteca comunitaria (fundada por el grupo base desde el 2012); y la promoción de prácticas educativas alternativas, basadas en el diálogo de saberes, en torno al cuidado de la naturaleza y la comunidad, en zonas rurales y en cabildos indígenas del territorio. La segunda línea de trabajo se centra en la experiencia del festival Río Paz, que se realiza todos los 23 y 24 de abril a partir de un conjunto de actividades (entre éstas la Noche de Candiles), las cuales pretenden hacer memoria de las personas de la comunidad asesinadas en los momentos más críticos del conflicto armado y cuyos cuerpos habitualmente eran depositados en el río Guayas.
13. La investigación en el enfoque relacional entiende que los agentes son participantes sociales con capacidades, quienes pueden narrar las particularidades del mundo compartido en el que viven. El investigador debe centrarse en la voz de estos agentes, así como en su capacidad expresiva y performativa para narrar lo que acontece en el mundo y para narrarse a sí mismos. A la par, el investigador debe encontrar las relaciones posibles entre dichas experiencias y las condiciones estructurales que propician o afectan el despliegue de la existencia (o la reexistencia) de determinadas maneras. De acuerdo con la teoría de la estructuración de Giddens (1984), el estudio de la vida social de los agentes sociales es producida por dos tipos de acciones: las acciones de los individuos que son orientadas por la estructura y, a su vez, las acciones cotidianas de los individuos que inciden en la reproducción/transformación de la propia estructura. De esta manera, lo social es producto de los agentes y los agentes son, a su vez, producto social. La acción y la

estructura se integran, dado que los agentes sociales expresan su agencia al actuar en un contexto determinado que les constriñe, pero que también ofrece oportunidades de nuevas acciones sociales por parte de los agentes. Si bien Giddens (1984) considera que la acción es una conducta racionalizada y reflexiva por parte del agente, es a través del lenguaje y las emociones como la acción cobra significado para la propia persona y además tiene un significado socialmente construido.

14. Las interpelaciones a las nociones marxistas de *pueblo popular* y *clase social* fueron frecuentes a lo largo del siglo XX. Por ejemplo, Weber (1990), desde una teoría sociológica de la acción, planteó que las clases sociales (orden económico) suelen ser equiparadas con los grupos de estatus (orden social) y los partidos políticos (orden político), lo cual es un error. También sostuvo que los cambios de las sociedades no ocurren como consecuencia de motivaciones colectivas sino individuales, las cuales tienden a sumarse en situaciones específicas, y que cualquier clase social puede responder a acciones que las afecten y, por consiguiente, a ser protagonista de determinados cambios en la sociedad. Por otro lado, Bourdieu (1990), quien afirmaba que las clases sociales no son realidades de la sociedad sino categorías de la sociología, también señaló que existen múltiples fracciones de grupos de clase, por ejemplo, vieja y nueva burguesía, profesionales jóvenes y adultos, artistas, trabajadores asalariados, entre otros, quienes pueden tener determinadas formas de poder a partir de la posesión de capitales y de ciertos estilos de vida dentro de la estructura social. En tal sentido, agrega Bourdieu (1990), es posible reconocer a las clases sociales no sólo por la estratificación económica sino por principios y prácticas de diferenciación en el espacio social que habitan, en los que pueden ser menor o mayormente valorados determinados capitales, por ejemplo, los económicos, los culturales y/o los simbólicos.
15. El pensamiento de Laclau (2009) se enmarca en una teoría del discurso que articula la filosofía analítica de Wittgenstein, la analítica existencial de Heidegger y la crítica del signo de Lacan. En su estudio sobre el populismo, aborda tres conceptos: *equivalencia*, *diferencia* y *significantes vacíos*. Un significante puede exceder un contenido específico e integrar otros que le son heterogéneos, constituyéndose en una cadena de equivalencias que configuran un orden social donde ciertas identidades colectivas se constituyen a partir de su separación fronteriza con otros.
16. A finales del siglo XX se evidenció un tránsito de los medios masivos de comunicación a los medios digitales interactivos. De acuerdo con Levy (2007) y Scolari (2008), se trata de artefactos técnicos y/o culturales que posibilitan el intercambio de datos, aunque también pueden ser entendidos como soportes a través de los cuales se divulgan determinados contenidos que hacen posible la producción, circulación, reproducción o transformación de información y conocimientos. A diferencia de los medios análogos, en los que un emisor (persona, periodista, grupo económico, grupo político, sector de la sociedad) diseñaba o reproducía los contenidos de manera unilateral para que ciertas audiencias los consumieran, los medios digitales, desde finales de la década de los noventa, emergieron como dispositivos socio-técnico-culturales capaces de redefinir los roles de los emisores y los receptores, y de desarrollar otras funciones en la sociedad. Este tipo de medios se constituyen y operan a partir del lenguaje digital.

17. Para Mignolo (2011), el lenguaje implica una relación entre lenguaje, literacidad y territorio. Esta relación se convierte en la base de una epistemología de las ciencias que muestra otros modos de conocimiento, a partir de la relación entre el sujeto y el mundo, en la que emerge una nueva concepción de lo comunal desde lo dialógico y lo situado.
18. De acuerdo con la mirada estructural de Barthes (1969), el mensaje lingüístico suele integrarse con la imagen especialmente en la publicidad. Esta integración entre mensaje lingüístico e imagen hace posible la interpretación de lo denotado y connotado.
19. En la antropología estructural de Lévi-Strauss (1995) las invariantes culturales corresponden a aquellos elementos de la cultura que pueden llegar a ser universales y generales, a pesar de su carácter local y situado. Lévi-Strauss considera que, en las pequeñas comunidades tradicionales, impregnadas de ritos y valores repetitivos, se identifican los fundamentos de la sociedad.
20. Particularmente, desde el siglo XIX, algunos pensadores enmarcados en lo que se denominó *socialismo utópico*, por ejemplo, Fourier y Owen, imaginaron comunidades ideales en las que el bien común se traducía en prácticas relacionadas con la redistribución de la riqueza, el funcionamiento de sistemas políticos exentos de jerarquías o sistemas autoocráticos y la legitimación de relaciones basadas en la igualdad y la justicia.
21. De acuerdo con Margaret Mead (1971) existen tres tipos de culturas: prefigurativas, cofigurativas y postfigurativas. En las primeras la cultura se transmite de los más viejos hacia los más jóvenes.

En las segundas la cultura es transmitida y expandida a través de pares. Y en las terceras los más jóvenes pueden enseñar nuevos elementos de la cultura a los más viejos. Estas últimas estarían más propensas a la transformación de la cultura.

22. El *ayllu* en el mundo ancestral andino designa toda forma de asociación y socialidad, desde el núcleo familiar, pasando por la familia ampliada, hasta la comuna y el grupo étnico. Se comprende que, para los pueblos indígenas, la referencia a la comunidad no se limita a la dimensión geográfica y particular de una comuna, sino más bien a todo. Algunos rasgos son fundamentales para construir la identidad de culturas ancestrales y están presentes en la tercera generación Abya Yala del campo. Ante todo, la naturaleza como parte de la propia cultura, y la relación y referencia a la naturaleza en cuanto constitutivas de la identidad propia. Esta experiencia hace parte de su propia condición humana, de todas las formas de vida, pensamiento, quehacer productivo, incluso político. Es la tierra en la que germinan la cultura ecológica y la conciencia ambientalista contemporáneas. Incluso se expresa en la intuición profunda de una naturaleza culta, que implica una naturaleza investida no sólo por la cultura, sino por la misma condición humana. Y esta misma experiencia (relación cultural con la naturaleza y vivir la naturalidad de su cultura) se encuentra reforzada y enriquecida cuando la representación y relación con la naturaleza se puede expresar en su lengua materna y en sus formas de educación y comunicación propias.

Referencias bibliográficas

1. ALFARO, Rosa, 1996, *Una comunicación para otro desarrollo*, Lima, Asociación de comunicadores sociales, Calandria.
2. ALTHUSSER, Louis, 1988, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, México, Quinto Sol.
3. AMADOR, Juan, 2017, *Memoria al aire: gubernamentalidad, radiodifusión y nación en Colombia (1940-1973)*, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
4. _____, 2018, "Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela", en: *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, No. 21, Vol. 10, tomado de: <10.11144/Javeriana.m10-21.eint>, pp. 77-94.
5. APARICI, Roberto, 2010, "Introducción, conectividad en el ciberespacio", en: Roberto Aparici (coord.), *Conectados en el ciberespacio*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), pp. 9-26.
6. BARTHES, Roland, 1969, *Retórica de la imagen*, Montevideo, tomado de: <http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=71>.
7. BAUDRILLARD, Jean, 2011, *Crítica de la economía política del signo*, México, Siglo XXI.
8. BELL, Daniel, 2006, *El advenimiento de la sociedad post-industrial*, Madrid, Alianza.
9. BENJAMIN, Walter, 2009, "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica", en: Walter Benjamin, *Estética y política*, Buenos Aires, La Cuarenta.

10. BOURDIEU, Pierre, 1990, *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.
11. _____, 2005, *El sentido práctico*, México, Fondo de Cultura Económica.
12. CERBINO, Mauro, 2018, *Por una comunicación del común: medios comunitarios, proximidad y acción*, Quito, Ciespal.
13. DEBORD, Guy, 2008, *La sociedad del espectáculo*, Buenos Aires, La Marca.
14. DE CERTEAU, Michel, 2007, *La presa della parola e altri scritti politici*, Roma, Meltemi.
15. DE OLIVEIRA, Ismar, 2000, “La Comunicación/Educación como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional”, en: Carlos Eduardo Valderrama (ed.), *Comunicación-Educación, coordenadas, abordajes y travesías*, Bogotá, Universidad Central-DIUC/Siglo del Hombre.
16. DORFMAN, Ariel y Armand, Mattelart, 2011, *Para leer al pato Donald, comunicación de masas y colonialismo*, México, Siglo XXI.
17. DUSSEL, Inés y Daniela Gutiérrez (comps.), 2006, *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Manantial/Flacso.
18. ELIAS, Norbert, 2011, *El proceso de la civilización*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
19. ESCOBAR, Arturo, 2005, *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*, Bogotá, Icanh.
20. _____, 2014, *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*, Medellín, Unaula.
21. ESTEVA, Gustavo, 2015, “Para sentipensar la comunidad”, en: *Bajo el Volcán*, Vol. 15, No. 23, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
22. FERRÉS I PRATS, Joan, 2008, *La educación como industria del deseo: un nuevo estilo comunicativo*, Barcelona, Gedisa.
23. FREINET, Celestin, 1993, *Las técnicas freinet de la escuela moderna*, México, Siglo XXI.
24. FREIRE, Paulo, 1984, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, México, Siglo XXI.
25. _____, 2005, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
26. _____, 2015, *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
27. FUKUYAMA, Francis, 1992, *El fin de la historia y el último hombre*, Madrid, Planeta.
28. GADOTTI, Moacir, 2003, *Historia de las ideas pedagógicas*, México, Siglo XXI.
29. GARCÍA-CANCLINI, Néstor, 2001, *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.
30. GIDDENS, Anthony, 1984, *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*, Berkeley y Los Angeles, University of California Press.
31. GIMENEZ, Gilberto, 2016, “Notas para una teoría de la comunicación popular” y “Una nota sobre Gilberto Giménez y sus notas para una teoría de la comunicación popular. Visiones, retos y herencias”, en: *ALAIIC, Revista latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, Vol. 13, No. 25, julio-diciembre.
32. GRAMSCI, Antonio, 1981, *Cuadernos de la cárcel*, Tomo I, México, Era.
33. GUDYNAS, Eduardo, 2015, *Extractivismos: ecología, economía y política de un modo de entender el desarrollo y la naturaleza*, La Paz, Cedib.
34. GUHA, Ranajit, 1997, *Dominance without Hegemony: History and Power in Colonial India*, Cambridge, Harvard University Press.
35. GUTIÉRREZ, Francisco y Daniel Castillo, 1992, *La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa*, Buenos Aires, La Crujía.
36. HORKHEIMER, Max y Theodor Adorno, 2009, *Dialéctica de la ilustración: fragmentos filosóficos*, Madrid, Trotta.
37. HERRERA, Martha, 1993, “Historia de la educación en Colombia, la República Liberal y la modernización de la educación, 1930-1946”, en: *Revista Colombiana de Educación*, No. 27, pp. 71-86.
38. HUERGO, Jorge, 2000, “Comunicación/Educación. Itinerarios transversales”, en: Carlos Eduardo Valderrama (ed.), *Comunicación-Educación, coordenadas, abordajes y travesías*, Bogotá, Universidad Central-DIUC/Siglo del Hombre.
39. KAPLÚN, Mario, 1985, *El comunicador popular*, Quito, Ciespal/Cesap/Radio Nederland.
40. _____, 1998, *Una pedagogía de la comunicación*, Madrid, La Torre.
41. KRESS, Gunter y Theo Van Leeuwen, 2001, *Multimodal Discourse*, Londres, Bloomsbury Academic.
42. LACLAU, Ernesto, 2009, *La razón populista*, México, Fondo de Cultura Económica.
43. LEENHARDT, Maurice, 1947/1971, *Do kmo: la personne et le mythe dans le monde mélanasien*, París, Gallimard.
44. LE BRETON, David, 1990, *Anthropologie du corps et modernité*, París, PUF.
45. LÉVI STRAUSS, Claude, 1995, *Antropología estructural*, Barcelona, Paidós.
46. LÉVY, Pierre, 2007, *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*, Barcelona, Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana.

47. LUKÁCS, Georg, 1970, *Historia y consciencia de clase*, La Habana, Instituto del Libro.
48. LYOTARD, Jean-Francois, 2006, *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra.
49. MACINTYRE, Alasdair, 1987, *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica.
50. MALDONADO-TORRES, Nelson, 2007, “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, en: Ramón Grosfoguel y Santiago Castro-Gómez (eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Universidad Central/Pontificia Universidad Javeriana/Siglo del Hombre.
51. MARTÍN-BARBERO, Jesús, 2000, “Ensanchando territorios en Comunicación/Educación”, en: Carlos Eduardo Valderrama (ed.), *Comunicación-Educación, coordenadas, abordajes y travesías*, Bogotá, Universidad Central-DIUC/Siglo del Hombre.
52. _____, 2003, *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.
53. MARX, Karl, 2001, *El Capital*, Tomo III, Vol. 8, México, Siglo XXI.
54. MATA, María Cristina, 2011, “Comunicación popular, continuidades, transformaciones y desafíos”, en: *Revista Oficios Terrestres*, Vol. 1, No. 26.
55. MAYALL, Berry, 2002, *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from Children's Lives*, Glasgow, Open University Press-McGraw-Hill Education.
56. MEAD, Margaret, 1971, *Cultura y compromiso: estudio sobre la ruptura generacional*, Buenos Aires, Gránica.
57. MIGNOLO, Walter, 2011, *Historias locales / Diseños globales: colonialismo, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Madrid, Akal.
58. MONSIVÁIS, Carlos, 1988, *Escenas de pudor y liviandad*, México, Grijalbo.
59. MORA, Aura y Germán Muñoz, 2016, “¿Qué entendemos hoy por comunicación-educación en la cultura en América Latina? Propuesta de reconfiguración del campo desde la vida cultural”, en: Germán Muñoz (ed.), *Comunicación-educación en la cultura para América Latina: desafíos y nuevas comprensiones*, UniMinuto.
60. NAJMANOVICH, Denisse, 2015, *El cambio educativo: del control disciplinario al encuentro comunitario*, Buenos Aires, Argentina, Biblos.
61. NIETZSCHE, Friedrich, s.f., “*La genealogía de la moral. Un escrito polémico*”, tomado de: <<http://www.biblioteca.org.ar/libros/211756.pdf>>.
62. OROZCO-GÓMEZ, Guillermo, 2010, “Entre pantallas: nuevos roles comunicativos y educativos de los ciudadanos”, en: Roberto Aparici (Comp). *Educomunicación: más allá del 2.0*, Barcelona, Gedisa.
63. ORTIZ, Renato, 2004, *Mundialización y cultura*, Bogotá, CAB.
64. RICHARD, Nelly, 1994, *La insubordinación de los signos: cambio político, transformaciones culturales y poéticas de la crisis*, Santiago de Chile, Biblioteca Nacional de Chile.
65. ROSE, Nikolas, 2011, “Identidad, genealogía, historia”, en: Stuart Hall y Paul Du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
66. SARLO, Beatriz, 1994, *Escenas de la vida posmoderna: intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*, Buenos Aires, Ariel.
67. SÁNCHEZ, José, 2013, *¿Qué significa ser indígena para el indígena?*, Quito, Abya Yala.
68. SANTOS, Boaventura, 2004, *Reinventar la democracia, reinventar el Estado*, Buenos Aires, Sequitur.
69. SCOLARI, Carlos, 2008, *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*, Barcelona, Gedisa.
70. SILVA, Marco, 2005, *Educación interactiva: enseñanza y aprendizaje presencial y on-line*, Barcelona, Gedisa.
71. SIEMENS, George, 2007, *Situating connectivism*, tomado de: <http://lrc.umanitoba.ca/wiki/Situating_Connectivism>.
72. SPIVACK, Gayatri, 2003, “¿Puede hablar el subalterno?”, en: *Revista Colombiana de Antropología*, No. 39.
73. THOMPSON, Edward, 2012, *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, Madrid, Capitán Swing.
74. VALENZUELA, José Manuel, 2009, *El futuro ya fue: socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad*, México, Colegio de la Frontera Norte.
75. WALZER, Michael, 1987, *Las esferas de la justicia: una defensa del pluralismo y la igualdad*, México, Fondo de Cultura Económica.
76. WEBER, Max, 1990, *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu.
77. ZIZEK, Slavoj, 2001, *El sublime objeto de la ideología*, México, Siglo XXI.