


|   |   |
|---|---|
|    | <b>UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS</b> |
| <b>FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN</b>   |   |
| <b>DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN DIE-UD</b>   |   |
| <b>SYLLABUS</b>   |   |
| <b>NOMBRE DEL SEMINARIO:</b>  |   |
| Educación, narrativas transmedia y multimodalidad crítica.  |   |
| <b>Periodo académico: 2019 - 03</b>   | <b>Número de créditos: 2</b>                          |
| <b>ESPACIO ACADÉMICO (Marque con una X):</b>  |   |
| <input type="checkbox"/> EFE Espacio De Formación En Énfasis.   |   |
| <input checked="" type="checkbox"/> EFEP Espacio De Formación En Educación y Pedagogía. <b>Nota: los créditos de este seminario son válidos para ser homologados como EFE.</b>  |   |
| <input type="checkbox"/> EFI Espacio De Formación En Investigación.   |   |
| <b>GRUPO DE INVESTIGACIÓN: Jóvenes, Culturas y Poderes</b>  |   |
| <b>PROFESORES</b>   | <b>Fechas de trabajo presencial:</b>                  |
| <b>DIE- UD:</b>   | <b>del 18 al 22 de noviembre de 2019.</b>             |
| Juan Carlos Amador Ph D.  | <b>De 2:30 pm a 6:30 pm.</b>                          |
| <b>Invitado internacional:</b>  | <b>Fecha de trabajo virtual</b>                       |
| Guillermo Orozco Gómez Ph D.  | <b>asincrónico: Del 25 al 29 de</b>                   |
| Profesor e investigador del Departamento de Estudios de la Comunicación Social de la Universidad de Guadalajara (México).   | <b>noviembre de 2019.</b>                             |
| <b>DESCRIPCIÓN DEL CURSO</b>  |   |
| <b>Sociedad informacional y cultura digital</b>   |   |
| <p>Desde la década de 1990, la presencia de tecnologías y medios digitales en red (llamadas genéricamente TIC o nuevas tecnologías), en la vida de las personas, ha modificado progresivamente procesos fundamentales del mundo de la vida, especialmente las formas de percepción humana, los procesos de socialización y de sociabilidad, los modos de adquisición de la información y el conocimiento, e incluso los mecanismos que hacen posible el aprendizaje. Algunos autores, situados en la versión entusiasta y en la apología a las tecnologías digitales, suelen interpretar este escenario como una revolución creciente que promete mejorar las condiciones de vida y asegurar el progreso. Otros, ubicados en el carácter apocalíptico de las tecnologías de información y comunicación, asocian este fenómeno con la deshumanización, el fetichismo y el espectáculo, perspectiva que observa en este escenario contemporáneo</p> |   |

una suerte de retroceso, en el que relatos asociados con la comunidad, la ciudadanía y la formación se banalizan, además de resultar alterados por los efectos del mercado, el consumo y el autodiseño del sujeto, en el marco de la emergencia de las llamadas sociedades de control (Deleuze, 2006; Lazzarato, 2006).

Sin embargo, algunos investigadores, especialmente a finales del siglo XX, proporcionaron otras comprensiones en torno a este escenario emergente. Particularmente, Manuel Castells (2006), hacia 1996, a través de su obra *La era de la información. Economía, sociedad y Cultura*, afirmó que el mundo contemporáneo no solo se estaba transformando como consecuencia de la presencia de tecnologías de información y comunicación en la vida cotidiana de las personas y en las dinámicas de los sectores económicos (comercial, industrial, financiero y de servicios). Castells (2006) también admitió que estas tecnologías, al surgir de la integración o convergencia entre los desarrollos de la microelectrónica, la informática y las telecomunicaciones, hizo posible por primera vez en la historia de la humanidad que las personas comunes trabajen, socialicen, se diviertan y hasta se eduquen a través de medios y contenidos digitales en red.

Por otro lado, investigadores situados en el campo de estudios Ciencia, Tecnología, Sociedad (CTS) propusieron observar esta realidad contemporánea como una especie de ecosistema de carácter social, técnico y cultural, el cual modifica progresivamente las condiciones de existencia de las personas, las instituciones y los sectores. Para Pierre Lévy (2007) estas transiciones están asociadas con la emergencia de nuevas dimensiones de la realidad que incluyen atributos como lo virtual, lo digital y lo interactivo. Este fenómeno, al que denomina programa de la cibercultura, plantea un desafío fundamental: la inteligencia colectiva. En este mismo campo de estudios, Bruno Latour (2008) analizó los artefactos tecnológicos como mediadores culturales, esto es, objetos con funciones técnicas y simbólicas que no solo contribuyen a resolver problemas humanos sino que inciden significativamente en las formas de organización de lo social.

Por su parte, ubicado en una línea comunicacional-semiótica, Carlos Scolari (2008) señaló, recuperando la idea de McLuhan sobre los medios como extensiones del cuerpo y de la mente humana, que en el inicio del nuevo milenio se observa un tránsito de las mediaciones a las hipermediaciones. Según el investigador argentino, los aportes de Martín-Barbero (2003) sobre la existencia de una matriz cultural que se ha sedimentado en el tiempo, a través de los usos y apropiaciones de los medios (cine, radio-teatro, prensa, telenovela, música...), y que ha configurado progresivamente una suerte de hibridez cultural en América Latina y el Caribe, ha adquirido nuevas características en la era de la Internet. De este modo, las hipermediaciones constituyen un espacio-tiempo en el que convergen medios, lenguajes y plataformas

virtuales que no solo transforman los modos de hacer y de pensar, sino también de ser sujeto y de estar juntos.

No obstante, en la tradición académica Comunicación - Cultura en América Latina y el Caribe, el debate incluye no solo el impacto de las tecnologías de información y comunicación en la sociedad, sino la relación entre las tecnologías, los medios de comunicación, la cultura y el poder. En el conocido trabajo titulado *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, Martín - Barbero (2003) muestra cómo la radiodifusión, el cine, la música y la gran prensa cumplieron funciones seminales en la construcción de algunas naciones en la región a lo largo del siglo XX. Afirma que en cada país hubo un medio que marcó una tendencia no necesariamente como instrumento de imposiciones ideológicas, tal como lo plantean algunas perspectivas de la teoría crítica, sino como un espacio relacional que adquiere densidad tras las tensiones que surgen entre la producción del contenido y la recepción de las audiencias. A este fenómeno, el cual hace énfasis en los procesos más que en los medios, le llamó mediaciones.

Por su parte García Canclini (1991) analizó los procesos de hibridación no solo como mezcla, sincretismo o creolización, sino como heterogeneidad multitemporal, esto es, la presencia de cruces socioculturales en donde lo tradicional y lo moderno se imbrican. Este denso planteamiento no solo muestra lo que caracteriza a la producción cultural latinoamericana de finales del siglo XX, sino que también evidencia la imposibilidad de comprender las expresiones cultas, populares y masivas como categorías discretas de producción cultural. Otro referente que problematiza la intersección entre los medios de comunicación, la cultura popular y lo nacional en la región es la obra de Carlos Monsiváis (1988). Si bien estudió géneros convencionalmente ubicados en la alta cultura, como la poesía y la narrativa mexicana, su obra se destaca por interpretar la cultura popular a través de acontecimientos emblemáticos de la mexicanidad, tales como las fiestas y los santos populares. También estudió la cultura masiva a través de la música popular, el cine, la televisión y los deportes. Por último, la argentina Beatriz Sarlo (1994) analizó las transformaciones socio-culturales (posmodernas) de Argentina y América Latina devenidas tanto de la crisis de la modernidad como de los efectos del neoliberalismo. Esta escena es parte de la imitación de la modernidad yuxtapuesta en los proyectos nacionales de América Latina, los cuales empiezan a experimentar cierta obsolescencia tras la emergencia de nuevas formas estéticas y tecnológicas en la redefinición de lo popular.

Estas consideraciones, entre otras, sugieren la necesidad de estudiar algunas dimensiones de este escenario emergente (para algunos transicional) a partir del concepto de cultura digital. Si bien puede resultar problemático declarar “la cultura” a

partir del rasgo de lo digital, vale señalar que se trata de un concepto provisional que permite problematizar los entramados de significados que surgen de la participación de las personas (en medio de las profundas desigualdades y exclusiones del mundo contemporáneo) en sociedades que logran determinadas formas de organización a través de, con y desde las tecnologías y los medios digitales. Dichas formas de organización comprenden la estructuración del orden social, las formas de legitimación del poder, condiciones de posibilidad para agenciar resistencias y contrahegemonías, así como mecanismos para reproducir y/o transformar la cultura y la educación. Asimismo, el concepto de cultura digital también incluye las preguntas por la transformación (¿o crisis?) de las identidades y las subjetividades ante el predominio de las industrias culturales masivas, y el consecuente proceso de producción, circulación y consumo de bienes simbólicos.

En relación con la educación y su ubicación en el actual escenario de cultura digital, vale señalar algunos asuntos problemáticos. En primer lugar, las tecnologías de información y comunicación (al menos las de carácter análogo) desde temprano han sido entendidas como artilugios importantes, o necesarios, para la acción de educar, véase por ejemplo en Colombia el uso del cinematógrafo en el proyecto de Cultura Aldeana dirigido por Luis López de Mesa entre 1934 y 1936 (Herrera y Díaz, 2002), la pretensión de “culturizar” al pueblo colombiano a través de los contenidos educativos de la Radiodifusora Nacional de Colombia, el proyecto convergente Radio Sutatenza (radiodifusión, cartillas y artefactos educativos) de Acción Cultural Popular (ACPO) y la tarea alfabetizadora del Estado a través de la televisión educativa y cultural, gestionada a través del Fondo de Capacitación Popular e Inravisión (Amador, 2017).

En segundo lugar, con el surgimiento de las tecnologías digitales, junto a la trayectoria de la educación a distancia y semipresencial que tenían algunos centros de educación superior en el mundo (incluida Colombia), se abrió paso a la llamada educación virtual. Se trata del diseño e implementación de plataformas y contenidos educativos que pretenden favorecer procesos de alfabetización/capacitación/formación, a través de estrategias de comunicación sincrónica y asincrónica, entre tutores y aprendizajes, con el fin de garantizar determinados objetivos. Los primeros experimentos, a través del modelo Learning Management System (LMS), mostraron que cerca del cincuenta por ciento de aprendices desertaban de los cursos. Luego, mediante estrategias que combinaron orientaciones más efectivas de los tutores e importantes desarrollos en los ambientes y objetos virtuales de aprendizaje, se procedió a combinar lo presencial y lo virtual (por ejemplo a través del blended learning), y se fue configurando un escenario problemático en el que se empezó a masificar la educación, se amplió cobertura y se redujeron costos.

En América Latina y el Caribe, al menos desde la década de 1970, la discusión no se ha centrado tanto en el uso de las tecnologías en la educación, sino más bien en las relaciones entre educación, comunicación y cultura. En torno a esta triada, se ha observado que la comunicación, comprendida como un proceso humano y social que pretende la construcción de lo común (Kaplún, 1997), implica entender las lógicas del poder y la resistencia así como la continuidad y el cambio social y cultural en medio del carácter transicional de las sociedades contemporáneas. Asimismo, implica preguntar qué valor adquieren el diálogo, la participación y la emancipación de las personas, las comunidades y los movimientos sociales en la región con educación/comunicación, desde los espacios institucionales, socio-comunitarios y mediático-tecnológicos (Huergo, 2008).

Por último, exige interrogar si la educación está asociada a alguna forma de comunicación, y si el conocimiento hoy tiene alguna relación con la comunicación y la cultura. En este debate es necesario tener en cuenta que, en el escenario contemporáneo (cultura digital), los medios digitales interactivos así como las narrativas (alfabéticas, visuales, audiovisuales, digitales) que se producen, circulan y consumen a través de éstos, ponen en tensión asuntos fundamentales como la identidad, la subjetividad, la información, el discurso, el conocimiento y el aprendizaje. Asimismo, lo visual, entendido como lenguaje y punto de inflexión de la cultura digital, exige discutir cuál es el estatuto ético, estético, epistemológico y político de la imagen en los modos de percibir, conocer, aprehender y agenciar de las personas y grupos. Quizás también implique pensar la educación de la mirada o la necesidad de construir pedagogías de la imagen (Dussel, 2009).

### **Narrativas transmedia y multimodalidad crítica**

Como se mencionó al inicio, en la actualidad las sociedades contemporáneas asisten a una reconfiguración de los textos, las narrativas, los medios de comunicación y los productos culturales, lo cual también modifica los referentes y las mediaciones con los que se están desplegando la educación y los procesos comunitarios de resistencia social y re-existencia política desde los territorios. Uno de los aspectos fundamentales de estos procesos de mutación socio-cultural en la cultura digital es la convergencia semiótica, mediática y cultural (Amador, 2018). Más allá de la convergencia tecnológica o mediática para el consumo (Jenkins, 2008), la convergencia cultural se centra en las percepciones, prácticas y procesos intersubjetivos que los agentes sociales producen como consecuencia de sus niveles de proximidad y distancia con problemas de la vida cotidiana enmarcados en las intersecciones e intersticios de la cultura digital, la cultura audiovisual y la cultura popular.

Además del predominio de lo digital o lo informacional en las relaciones sociales y los procesos de producción y consumo de bienes y servicios (Castells, 2006), la convergencia cultural es un fenómeno social y cultural en el que se hibridan distintos modos semióticos (gestual, oral, visual, kinestésico, alfa-numérico, sonoro, audiovisual, digital), a partir del flujo de los medios de comunicación en sus diversas expresiones, las arquitecturas comunicacionales, la proliferación de canales y redes virtuales, así como la portabilidad de las tecnologías digitales. Este tipo de multimodalidad, o de hibridación de modos semióticos, ha dado lugar a la proliferación de nuevos textos y textualidades. En este trabajo se le llamarán narrativas complejas.

En primer lugar, se encuentra el hipertexto, un hiperdocumento que permite crear, agregar, enlazar y compartir información a partir de diversas fuentes de datos. Los hipertextos rompen con la linealidad del texto convencional, estimulan al usuario para que elija sus propias trayectorias de lectura y hacen posible que, conforme a los intereses de éste, profundice en tópicos o conceptos presentes en el hiperdocumento (Landow, 1995). En segundo lugar, se encuentra la narrativa multimedia, entendida como un sistema de contenidos que emplea múltiples medios de expresión (físicos o digitales) para presentar o comunicar información, los cuales van desde textos alfanuméricos e imágenes hasta animación, sonido y video, entre otros recursos.

En esta misma perspectiva, surge la hipermedia (hipertexto+multimedia), comprendida como un tipo de narrativa que incluye un conjunto de métodos o procedimientos para escribir, diseñar o componer contenidos, los cuales integran soportes tales como el texto, la imagen, el video, el audio, los mapas y otros recursos de información digital online y offline. En este último caso, el usuario no solo lee o explora los contenidos, a partir de múltiples trayectorias ofrecidas por sistemas de hipervínculos, sino que se puede introducir en un universo narrativo que, a partir de condiciones de accesibilidad ofrecidas por la interfaz, le permitirá desarrollar prácticas de inmersión e interactividad como mecanismos para explorar mundos posibles (Rodríguez, 2011; Scolari, 2013).

Por último, se encuentran las narrativas transmedia. Estas narrativas complejas han sido definidas como relatos dinámicos, relacionadas con biografías, cuentos, novelas, filmes, videojuegos, mundos virtuales, cómics, fanzines, fanart, historias cotidianas o tramas políticas, entre otras, cuyo soporte es el lenguaje digital y las plataformas mediáticas. Los contenidos que componen este tipo de narrativas no solo proponen sistemas de hipervínculos o el fomento a la inmersión y la participación del usuario en las opciones interactivas que ofrece la interfaz. En este caso, es crucial que el usuario se involucre en la ampliación y complejización de la trama y los contenidos propuestos inicialmente por un autor, lo que hace posible que se propicien relaciones

y procesos interactivos no solo entre el usuario y la interfaz, sino entre autores y lectores (Amador, 2013; Jenkins, 2008; Scolari, 2013). Estos últimos pueden llegar a fungir como co-autores y co-creadores (Siemens, 2007), dado que es posible elegir entre una diversidad de recursos semióticos, textos y medios de comunicación (preferiblemente digitales e interactivos) para darle continuidad a la narrativa inicial y generar en los públicos cierta resonancia social, ética, estética y/o política.

Por su parte, la alfabetización multimodal crítica es un tipo de práctica educativa, orientada hacia los agentes sociales que intervienen en ésta (estudiantes y profesor, o integrantes de comunidades de práctica), la cual busca desarrollar capacidades para fomentar el uso, la apropiación, la integración y la hibridación de distintos recursos semióticos, dentro de los contenidos empleados para enseñar y/o aprender. Además de adquirir conocimientos o aprendizajes en la escuela o fuera de ésta, el propósito fundamental de la alfabetización multimodal crítica es que éstos operen como mediaciones culturales (Martin-Barbero, 2003, Orozco, 2012) y pedagógicas (Gutiérrez y Prieto - Castillo, 1992) para la construcción, expansión y enriquecimiento de los significados por parte de quienes participan en la práctica educativa. En otras palabras, los conocimientos y los aprendizajes no son los fines de la práctica educativa, sino las mediaciones fundamentales para provocar la semiosis social que ha de favorecer la producción del significado.

Teniendo en cuenta que la semiótica social plantea que las personas construyen el significado participando en la sociedad y la cultura, conforme a las creencias, los valores y los conocimientos legitimados colectivamente, pero que también se apoyan frecuentemente en los textos, los medios y los recursos semióticos disponibles para lograr este propósito, este tipo de alfabetización reafirma el carácter social y cultural del aprendizaje, y asume que la configuración de prácticas educativas de este carácter permitiría gestionar colaborativamente distintos tipos de conocimientos para la formación, así como fomentar aprendizajes individuales e interaprendizajes orientados hacia la generación de proyectos alternativos y emancipadores. Desde luego que esta apuesta exige definir, ordenar y poner en funcionamiento, de manera planeada e intencional, los elementos de la comunicación educativa expuestos a lo largo del capítulo: los textos, los medios de comunicación educativos y los modos semióticos. Por otro lado, valora el carácter pluriépistémico y pluricultural del conocimiento, el pensamiento narrativo en los procesos de aprendizaje y la convergencia (semiótica, mediática y cultural) en la producción del significado.

A partir de las consideraciones anteriores, se propone el seminario doctoral titulado Educación, narrativas transmedia y multimodalidad crítica. Sus ejes temáticos son:

- Sociedad informacional y cibercultura crítica.
- Inteligencia colectiva y comunidades de práctica.
- Narrativas transmedia en educación.
- Alfabetización multimodal crítica.

## **OBJETIVOS**

### **General:**

Comprender los aportes de las narrativas transmedia y de la alfabetización multimodal crítica a la educación, en el marco de la cibercultura crítica, con el fin de resignificar procesos y experiencias políticas, culturales y pedagógicas en los espacios socio-comunitarios, mediático-tecnológicos e institucionales de praxis colectiva.

### **Específicos:**

- Reconocer el marco histórico, político, económico y cultural de la irrupción de la sociedad informacional y la cibercultura crítica.
- Identificar perspectivas y formas operativas de la inteligencia colectiva y las comunidades de práctica, en sus relaciones y tensiones con la educación, en espacios institucionales, comunitarios y mediático-tecnológicos.
- Caracterizar los procesos y las prácticas que hacen posible la construcción y puesta en marcha de narrativas transmedia en sus relaciones con la educación y la cultura.
- Comprender los aportes de la alfabetización multimodal crítica en la reconfiguración de prácticas educativas en espacios institucionales, comunitarios y mediático-tecnológicos.

## **CONTENIDOS Y EJES TEMÁTICOS:**

### **1. Sociedad informacional y cibercultura crítica.**

Castells, M. (2006). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. I La sociedad red*. México: Siglo XXI.

Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos, Universidad Autónoma Metropolitana.

Orozco, G. (2018). La múltiple audienciación de las sociedades contemporáneas: desafíos para su investigación. *Disertaciones: Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social, Vol. 11 N° 1*. Pags. 13-25.

### **2. Inteligencia colectiva y comunidades de práctica.**

Casacuberta, D. (2003). *Creación colectiva. En Internet el creador es el público*. Barcelona: Gedisa.



Levy, P. (2004). *Inteligencia colectiva, por una antropología del ciberespacio*. Washington: Infomed.

Wenger, E. (2003). *Comunidades de práctica. Aprendizaje significativo e identidad*. Barcelona: Paidós.

### **3. Narrativas transmedia en educación**

Amador, J.C. (2013). Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva. *Educación y Ciudad*, 25, 11-24. Disponible en: <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/50/41>

Amador, J.C. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (21), 77-94. doi: 10.11144/Javeriana.m10-21.eint

Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen. Nuevos desafíos. *Revista Nómadas N° 30* Pp. 180-193.

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Editorial Paidós.

Najmanovich, D. (2015). *El cambio educativo: del control disciplinario al encuentro comunitario*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Orozco, G, et al. (2012). Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*. N° 38, págs. 67-74

Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Editorial Planeta.

Scolari, C. (2017). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de medios. Libro blanco*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra, European Commission & Medium Research Group.

### **4. Alfabetización multimodal crítica**

Amador, J.C. (2019). Alfabetización multimodal crítica en la convergencia semiótica, mediática y cultural. En: Urueña, J & Alzate, L. (Comps.). *Semióticas 2: epistemologías y metodologías*. Medellín: Universidad de Antioquia (en prensa).

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres: Routledge.

Kress, G. y T. Van Leeuwen (2001). *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold.

Siemens, G. (2007). *Situating connectivism* [en línea] Disponible en: [http://ltc.umanitoba.ca/wiki/Situating\\_Connectivism](http://ltc.umanitoba.ca/wiki/Situating_Connectivism)

## **METODOLOGÍA:**

Se trabajará a través de la metodología de seminario. Se trata de un espacio de reflexión y deliberación, en torno a los objetivos y ejes de discusión del curso, a partir de la presentación de los principales textos que constituyen los ejes temáticos planteados. De esta manera, a cada estudiante se le asignará un texto con el fin de que exponga su estructura general, su relación con los objetivos y el eje temático respectivo, y sus aportes o implicaciones en la configuración del campo Comunicación – Educación. En cada una de las sesiones el docente hará una introducción al tema, al texto y al autor, haciendo énfasis en su pertinencia para los propósitos del seminario.

Luego, el estudiante responsable se encargará de presentar los elementos centrales del texto, destacando sus aportes a los objetivos del seminario, particularmente a la construcción de los objetos de reflexión de los participantes. Finalmente, a partir de algunas preguntas orientadoras se desarrollará un debate y se construirá colectivamente algunas conclusiones.

El seminario estará apoyado de un aula virtual en la que se publicarán otros recursos bibliográficos, se abrirá un chat para postear preguntas e inquietudes y servirá como repositorio para publicar los avances de los estudiantes.

Por otro lado, cada estudiante deberá entregar un texto argumentativo de 10 páginas, el cual, a partir de una experiencia de Comunicación- Educación local, proponga perspectivas o líneas de reflexión en diálogo con los debates y autores trabajados en el seminario.

## **FORMAS DE EVALUACIÓN**

Atendiendo a los criterios de formación planteados por el programa, se propone una evaluación que tenga en cuenta dos grandes procesos: en primer lugar, la apropiación de los elementos teóricos y epistemológicos del campo Comunicación – Educación y sus relaciones con el pensamiento del Sur; y en segundo lugar, la apropiación de referentes epistemológicos, teóricos y metodológicos para la construcción de los trabajos finales en los que deberá integrar los debates teóricos y la caracterización de una experiencia de una organización, colectivo o movimiento social. En consecuencia, se proponen las siguientes actividades evaluativas:

- Seminario: se evaluará la participación y los aportes de los estudiantes, surgidos en el marco de este espacio académico.
- Trabajo escrito final.

## **Datos del profesor**

**JUAN CARLOS AMADOR BAQUINO**

Correo: [jcarlosamador2000@yahoo.com](mailto:jcarlosamador2000@yahoo.com).

@jcarlosamador1

Ubicación institucional: Doctorado Interinstitucional en Educación y Maestría en Comunicación - Educación UDFJC.

Tel: 329300 Ext. 6330- 6337