Comunicación-Educación en la Cultura: perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas

Juan Carlos Amador Baquiro*

Resumen

Este capítulo expone las bases epistemológicas, teóricas y metodológicas de la línea de investigación Comunicación-Educación en la Cultura del Énfasis de Lenguaje y Educación, adscrito al Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital. Luego de la introducción, donde se destacan los momentos de estructuración y consolidación de la línea, en la primera parte se exponen los aspectos fundamentales del campo comunicación-educación, a partir de una genealogía basada en tres generaciones. Posteriormente, se presentan los objetos de estudio y formación de la línea: comunicación(es)-educación(es) desde el Sur; (hiper)mediaciones, nuevas narrativas y convergencia cultural; pedagogía de la memoria y multimodalidad, e infancias, jóvenes y educación. Más adelante, se realiza un inventario de las epistemologías y metodologías predominantes, en coherencia con los objetos de estudio y formación. Al final, se propone un epílogo que recoge parte del recorrido y sugiere algunas proyecciones.

Palabras clave: comunicación-educación, cultura, mediaciones, jóvenes, infancias, memoria.

Introducción

La línea de investigación Comunicación-Educación en la Cultura, adscrita al Énfasis de Lenguaje y Educación, surgió con la fundación del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital (DIE-UD), en 2005. Fue propuesta por

* Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: jcamadorb@udistrital.edu.co

el grupo de investigación Jóvenes, Culturas y Poderes, creado en el 2000 por el profesor Germán Muñoz. Inicialmente, el grupo analizó problemáticas de jóvenes en distintos espacios sociales, así como la ausencia de políticas para intervenir en las afectaciones de estas personas, originadas por la pobreza, la exclusión y el conflicto armado. Durante esta primera etapa, algunos integrantes del grupo, que hacían parte de los programas de formación avanzada del Cinde-Universidad de Manizales, lideraron también proyectos sobre estos temas en el Eje Cafetero y Bogotá.

Más adelante, en oposición a las narrativas sobre los riesgos sociales (drogadicción, pandillismo, deserción escolar, embarazo temprano), el grupo fortaleció líneas de investigación relacionadas con los mundos de vida juveniles y los proyectos de tipo político y cultural llevados a cabo por estas personas. Este giro permitió comprender las relaciones entre prácticas cotidianas y formas de subjetivación que estos actores sociales tramitan por medio del cuerpo, la comunicación, las educaciones no convencionales, lo estético y lo performativo. Estos abordajes exigieron la construcción de perspectivas epistemológicas y teóricas que privilegiaron la interdisciplinariedad y el análisis de los vínculos entre cultura y poder. En lo metodológico, el grupo implementó diseños de investigación relacionales, cualitativos, mixtos y participativos[1].

Posteriormente, a partir de hallazgos de investigación y nuevos objetos de estudio surgidos de algunas de las tesis de estudiantes de maestría y doctorado, emergió la línea Comunicación-Educación en la Cultura, situación que coincidió con la apertura del DIE-UD y la vinculación del grupo al programa. En esta primera etapa, la línea reconoció los antecedentes de la comunicación y la educación populares, así como las vertientes teórico-metodológicas de comunicación-educación en Colombia y América Latina[2]. El reconocimiento de estos desarrollos fundacionales del campo evidenció la necesidad de objetivar

1 Parte de estos debates puede evidenciarse en tres trabajos publicados entre 2002 y 2010: *Secretos de mutantes* (Marín y Muñoz, 2002), *La comunicación en los mundos de vida juveniles* (Muñoz, 2007) y *Jóvenes, culturas y poderes* (Muñoz, 2011).

2 Es importante destacar programas y grupos de investigación de universidades que, desde inicios de la década del 2000, incursionaron en el campo: Iesco (Universidad Central); Maestría en Comunicación Educativa (Universidad Tecnológica de Pereira); Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde); Maestría en Comunicación (Universidad Javeriana); Ieco (Universidad Nacional de Colombia); Maestría en Educación-Comunicación en la Cultura (Uniminuto), y Maestría en Comunicación-Educación y Doctorado Interinstitucional en Educación (Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Los debates relativos al campo también han circulado en el ámbito latinoamericano e internacional, especialmente a partir de diálogos y la divulgación de resultados de investigación con asociaciones y redes académicas, entre ellas Alaic, Ciespal, Fipca, Felecs, Felafacs, ILCE y Clacso.

problemáticas relativas no solo a los jóvenes, sino también a los niños y las niñas, y a los procesos y las prácticas de comunicación-educación en espacios institucionales, comunitarios y mediático-tecnológicos.

En esta línea de reflexión, el grupo también tuvo en cuenta los condicionamientos sociales, políticos y culturales en los niños, las niñas y los jóvenes, en el contexto del cambio de época: 1) emergencia del informacionalismo (convergencia entre microelectrónica, informática y telecomunicaciones); 2) reconfiguración de la esfera pública, a partir de lo digital y lo virtual; 3) nuevas brechas sociales, provocadas tras la irrupción tecnológica digital y sus consecuencias en los derechos, la democracia y la justicia, y 4) nuevas relaciones entre lo local y lo global.

Los anteriores son condicionamientos a los que se suman los relacionados con la educación y el lenguaje, como los siguientes: 1) el surgimiento de nuevos registros en torno a la sensibilidad, la sociabilidad, las prácticas comunicativas, el ejercicio de la ciudadanía, la experiencia estética y el aprendizaje; 2) la crisis de la escolarización y la presencia de tensiones entre la educación convencional y la cultura mediática, e 3) interrogantes frecuentes frente a la necesidad de nuevas alfabetizaciones.

Durante esta primera etapa, se desarrollaron los seminarios, en el marco del DIE-UD, que se describen en la tabla 4.1.

Tabla 4.1. Seminarios impartidos durante la primera etapa del DIE-UD

Nombre del seminario, dirección y año	Objetivo	Invitados
Culturas Juveniles y Cultura Escolar Germán Muñoz (2007-1)	Examinar los desarrollos conceptuales contemporáneos acerca de los jóvenes, entendidos como agentes socioculturales.	Doctor Carles Feixa (Universidad de Pompeu Fabra, España)
La Educación desde la Comunicación Germán Muñoz (2007-3)	Problematizar las articulaciones entre cultura, comunicación y educación, haciendo énfasis en las culturas juveniles urbanas.	Doctores Silvia H. S. Borelli (PUCSP, São Paulo, Brasil), Rose de Melo Rocha (ESPMSP, São Paulo, Brasil) y Rita Alves Oliveira (PUCSP, São Paulo, Brasil)
Educación, Comunicación y Cultura: Experiencias Significativas Germán Muñoz (2008-1)	Analizar experiencias de comunicación-educación de niños, niñas y jóvenes, y sus implicaciones en la educación escolarizada.	Representantes de colectivos de comunicación popular y comunitaria

Nombre del seminario, dirección y año	Objetivo	Invitados
Nativos Digitales y Educación Germán Muñoz (2010-1)	Problematizar los usos y apropiaciones de las tecnologías digitales de niños, niñas y jóvenes, en el marco de procesos intra e intergeneracionales.	Alejandro Piscitelli (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, la línea buscó problematizar formas de acción colectiva emergentes, en el marco de los movimientos alteractivistas del siglo XXI, que solían estar relacionados con movilizaciones lideradas por jóvenes, como los *indignados* (España), la Primavera Árabe (Medio Oriente) y las marchas estudiantiles de Chile y Colombia (Amador-Baquiro y Muñoz-González, 2020). Este objeto de reflexión adquirió relevancia para el grupo, dada su participación en varios proyectos de investigación que analizaron experiencias de acción colectiva de jóvenes, tanto en el espacio físico como en el digital. Además de realizar trabajo de campo en diferentes regiones del país, el tema se enriqueció a partir del diálogo con investigadores de América Latina, por la vinculación del grupo al colectivo de trabajo GT Clacso sobre Juventudes e Infancias[3].

En esta segunda etapa, también se desarrollaron objetos de investigación relacionados con las transformaciones ontológicas y socioculturales de los niños, las niñas y los jóvenes en las tramas de lo institucional, lo mediático y lo popular, asunto que buscó reconocer las implicaciones educativas y pedagógicas de estas mutaciones socioculturales. Por último, en diálogo con problemas de investigación de las nuevas tesis doctorales, fue necesario examinar las relaciones posibles entre pedagogías críticas y estudios culturales. Esto, teniendo en cuenta que un planteamiento fundamental de la línea, desde su inicio, fue problematizar los vínculos y las tensiones entre cultura y poder, en consonancia con algunos postulados de los estudios culturales.

Durante esta segunda etapa de la línea, se impartieron los seminarios doctorales que se describen en la tabla 4.2, mientras que la tabla 4.3 da a conocer algunas de las publicaciones que tuvieron lugar en esta misma etapa[4].

3 Durante estos años, algunos integrantes del grupo fueron convocados como editores invitados en números monográficos dedicados a jóvenes, política y cultura en la *Revista Argentina de Sociología* (*RAS*) y la *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* del Cinde.

4 En la segunda etapa, algunos integrantes del grupo fueron convocados como editores invitados en números monográficos sobre infancias, medios digitales y educación en la revista *Pedagogía y*

Tabla 4.2. Seminarios impartidos durante la segunda etapa del DIE-UD

Nombre del seminario, dirección y año	Objetivo	Invitados
Infancias, Juventudes y Educación Juan Carlos Amador Baquiro (2015-1)	Analizar la emergencia de las infancias y la condición juvenil a través del estudio de su construcción social y subjetiva, los sistemas de conocimiento encargados de enunciarlas y las condiciones en que han sido gobernadas, en el contexto latinoamericano y colombiano.	
Estudios Culturales, Educación y Pedagogías Críticas Juan Carlos Amador Baquiro (2016-1)	Analizar las relaciones entre estudios culturales y pedagogías críticas con el fin de construir otros marcos de comprensión en torno a la intersección sujetos, culturas y poderes en el contexto escolar.	Doctora Zandra Pedraza (Universidad de los Andes)
Educación, Imagen y Nuevas Narrativas en la Cultura Digital Juan Carlos Amador Baquiro (2017-3)	Explorar las dimensiones históricas, socioantropológicas y educativas de la cultura digital, a partir del estudio de los aspectos técnicos, simbólicos y socioculturales de los medios digitales y la problematización de la imagen como código esencial del lenguaje visual y de la comprensión de las nuevas narrativas de esta cultura (hipertexto, multimedia, hipermedia y transmedia).	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.3. Publicaciones resultantes de las investigaciones realizadas durante la segunda etapa del DIE-UD

Título	Autores
Cultura, saber y poder en Colombia: diálogos entre estudios culturales y pedagogías críticas Juan Carlos Amador Baquiro, compilador (2017)	Juan Carlos Amador Baquiro, Rocío Pérez, Laura Angélica Rodríguez, Miguel Ángel López, Sherly González, Martha Cecilia Chaparro, Yamal Esteban Nasif, Mario Chacón, Martha Ligia Calle, Sandra Elvira Ruiz, Marisol Uribe y Claudia María Cardona

Saberes (Universidad Pedagógica Nacional), la *Revista Educación y Cultura* (Fecode), la revista *Educación y Ciudad* (IDEP) y *Desidades* (revista científica de la infancia, la adolescencia y la juventud, de Brasil).

Título	Autores
Comunicación-educación en contextos de globalización, neoliberalismo y resistencia Juan Carlos Amador Baquiro, Sonia Rojas y Rigoberto Solano, compiladores (2020)	Juan Carlos Amador Baquiro, Humberto Cubides, Carlos Eduardo Valderrama, Fernando Aranguren, Hernán Javier Riveros, Borys Bustamante, Ana Brizet Ramírez, Andrea del Pilar Forero, Luz Marina Muñoz, Diana Clemencia Grisales, Alejandro Sánchez, Daniel Bejarano y Omar Vera

Fuente: elaboración propia.

En la tercera etapa, el profesor Germán Muñoz se jubiló y el profesor Juan Carlos Amador Baquiro fue designado como coordinador de la línea en el DIE-UD. Ambos investigadores, con la participación de estudiantes de doctorado y maestría de la Universidad Distrital, el Cinde-Universidad de Manizales y, ahora, la Uniminuto, exploraron nuevos problemas, enfoques y metodologías relativas a comunicación-educación. Como se expondrá luego, después de un momento de crisis de las educaciones y las comunicaciones populares debido a los efectos de las medidas neoliberales en la región, durante la última década han surgido proyectos de comunicación-educación diversos, con el protagonismo de pueblos ancestrales, comunidades campesinas, movimientos sociales y colectivos de periferias urbanas[5].

Este escenario, denominado *sociedades en movimiento* por Zibechi (2017), evidencia una riqueza de saberes, prácticas y experiencias de colectivos históricamente silenciados y marginados. Por esta razón, esta versión del campo se sintoniza con perspectivas como las llamadas epistemologías del Sur, el sentipensamiento del Sur, la interculturalidad crítica y otras epistemes del Sur global (Escobar, 2014; Santos, 2009). Como se explica más adelante, esta forma de ver la realidad se inscribe en la emergencia de la llamada "tercera generación" del campo comunicación-educación, que sobresale por construir proyectos desde abajo y con la tierra para el buen vivir y la justicia social cognitiva y medioambiental (Amador-Baquiro y Muñoz-González, 2018).

5 Durante esta etapa, el grupo apoyó la organización del I Coloquio Internacional en Educación-Comunicación en la Cultura, coordinado por las universidades Distrital, Uniminuto, Central y de Manizales-Cinde. Este planteó la necesidad de "revisitar el campo" a partir de otras comprensiones frente a las prácticas, los vínculos y las redes que las comunidades y las organizaciones gestionan en los territorios. Además de explorar prácticas de comunicación-educación relacionadas con la resistencia y los proyectos alternativos, los trabajos expuestos en el coloquio evidenciaron otros modos de ser, estar y hacer juntos, alrededor de complejos procesos de autoorganización en redes, comunidades de práctica, mingas, círculos de la palabra y tejidos de (re)existencia.

Finalmente, conviene mencionar que durante esta tercera etapa tuvieron lugar los seminarios que se describen en la tabla 4.4. Del mismo modo, la tabla 4.5 da a conocer las publicaciones que se hicieron durante el mismo periodo, derivadas de las investigaciones realizadas.

Tabla 4.4. Seminarios impartidos durante la tercera etapa del DIE-UD

Nombre del seminario, dirección y año	Objetivo	Invitados
Comunicación(es)-Educación(es) desde el Sur Juan Carlos Amador Baquiro (2019-1)	Problematizar el campo de la comunicación-educación en sus relaciones con el pensamiento del Sur, con el fin de resignificar procesos y experiencias políticas, culturales y pedagógicas.	Doctores Marco Raúl Mejía (Planeta Paz) y Germán Muñoz (Cinde-Universidad de Manizales y Uniminuto)
Educación, Narrativas Transmedia y Multimodalidad Crítica Juan Carlos Amador Baquiro (2019-3)	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.	Doctor Guillermo Orozco (Universidad de Guadalajara, México)
Infancias, Jóvenes y Educación en el Sur Global Juan Carlos Amador Baquiro (2021-1)	Construir marcos de comprensión sobre la emergencia de las infancias y la condición juvenil, a través del estudio de su construcción social y subjetiva, en el contexto de los procesos epistémicos, políticos y culturales del Sur global.	
Educaciones Críticas ante la Crisis Juan Carlos Amador Baquiro (2021-3)	Reconocer los aportes y alcances de las educaciones y las pedagogías críticas frente a la crisis civilizatoria, profundizada por el neoliberalismo corporativo, y la agudización de esta tras la pandemia por covid-19.	Doctores Diego Arias (DIE-UD), Luis Alfonso Tamayo (*Revista Educación y Cultura*), Aura Isabel Mora (Universidad de la Tierra, México), Marco Raúl Mejía (Planeta Paz) y Raúl Zibechi (Universidad de San Marcos, Perú)

Nombre del seminario, dirección y año	Objetivo	Invitados
Comunicación(es)-Educación(es) desde el Sur Juan Carlos Amador Baquiro (2022-1)	Analizar la genealogía del campo de la comunicación-educación, haciendo énfasis en la tercera generación, en sus relaciones con el pensamiento del Sur.	Doctores Marco Raúl Mejía (Planeta Paz) y Raúl Zibechi (Universidad de San Marcos, Perú)

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.5. Libros publicados durante la tercera etapa del DIE-UD

Título	Autores
Comunicación(es)-educación(es) desde el Sur Juan Carlos Amador Baquiro, compilador (2021)	Juan Carlos Amador Baquiro, Diego Fabián Cardona, David Felipe Bernal, Diana María Lozano, Yury Andrea Castro, Heydi Arévalo, Natalia Montaño, Alejandro Tiusaba, Yennifer Paola Villa, Leydy Garay, Irma Marcela Machuca, Adriana Valenzuela, Vladimir Ballesteros, Yeraldine Aldana y Pedro Adolfo Cabrejo Ruiz
Memorias visuales del conflicto armado y la paz en Colombia 2002-2016 (2022)	Juan Carlos Amador Baquiro (investigación financiada por el CIDC-UDFJC)
Infancias, jóvenes y educación: debates y experiencias pedagógicas desde el Sur Juan Carlos Amador Baquiro, compilador (2023)	Juan Carlos Amador Baquiro, Ángela Garavito, Ana María León, Lorena González, Andrea Paola Calderón, Carlos Ariel Cuellar, Alejandro Almeciga, Diana María Lozano, Andrea Marcela Mahecha, Bernardo Acosta, Leidy Lorena Hinestrosa, Ginett Milena Castillo, Doris Rocha, Alba Nely Pineda, Jairo Segundo Gómez y Andrea González
Formación y creación en tiempos de crisis Juan Carlos Amador Baquiro, Jorge Urueña y Germán García, compiladores (2023)	Juan Carlos Amador Baquiro, Germán García, Jorge Urueña, Edgardo Donoso, Irene García, Teresita Ospina, Luis Rafael Múnera, Neiver Francisco Escobar, Mónica Marión Cataño, Érica Areiza, Gloria Ocampo, Sebastián Nabón, Rocco Mangieri y Mariana Musseta

Fuente: elaboración propia.

En lo que sigue, se expone la perspectiva epistemológica del campo, a partir de un recorrido genealógico por tres generaciones. Luego se describen los objetos de estudio

y de formación, organizados en cuatro ejes: comunicación(es)-educación(es) desde el Sur; (hiper)mediaciones, nuevas narrativas y convergencia; pedagogía de la memoria y multimodalidad, e infancias, jóvenes y educación. Posteriormente, se abordan las epistemologías y las metodologías trabajadas desde la línea. Al final, a modo de epílogo, se presentan las conclusiones, destacando las proyecciones.

Comunicación-educación: una genealogía en tres generaciones

Comunicación-educación es un campo surgido en los territorios de Abya Yala[6], desde la década de 1970, a partir de prácticas y saberes populares que problematizaron de manera crítica la realidad social, política y cultural, con la mediación de estos dos procesos colectivos[7]. De manera preliminar, puede afirmarse que la comunicación refiere a prácticas sociales basadas en el contacto, la interacción y el intercambio que posibilitan la construcción de significados compartidos y contribuyen a la reproducción, distribución y transformación de la cultura. Por su parte, la educación comprende un conjunto de prácticas, procesos y productos que también buscan la reproducción sociocultural y, particularmente, emplean dispositivos pedagógico-disciplinarios para la legitimación del orden social, racial, de género y generacional predominante[8].

Además de estas particularidades relacionadas con su génesis, es importante mencionar tres antecedentes que explican la configuración densa de este campo.

6 Abya Yala, en lengua kuna, significa "tierra madura", "tierra viva" o "tierra en florecimiento". A partir de 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, entendida 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 impuesto de *América* (Amador-Baquiro y Muñoz-González, 2018).

7 El campo refiere a un espacio social, asimétrico y en tensión en el que se encuentran agentes sociales que buscan ubicarse en mejores posiciones. Esta ubicación depende de la adquisición y el volumen de capital alcanzados. Las prácticas sociales que se producen en este espacio social dependen de condiciones objetivas de la estructura social que inciden en los *habitus* y las prácticas sociales. No obstante, los agentes sociales pueden ejercer estrategias, conforme a sus sistemas de intereses (*illusio*), que pueden incidir en las posiciones y oposiciones dentro del campo (Bourdieu, 2007).

8 De acuerdo con Rose (2011), el concepto de *dispositivo* comprende un entramado de prescripciones, procedimientos, discursos y prácticas que buscan dirigir las conductas para el gobierno de las poblaciones.

En primer lugar, durante la segunda mitad del siglo XIX, en la conformación de las repúblicas en la región, surgieron pedagogos como Simón Rodríguez y José Martí, quienes reivindicaron modelos educativos populares, que se distanciaron de las herencias hispánicas y católicas que predominaron desde la Colonia española. Años después, en los inicios del siglo XX, se fundaron universidades con vocación popular en algunos países; las más notables fueron la de San Marcos, en Perú; la de El Salvador, en el país que lleva su mismo nombre, y la Autónoma, en México. Este escenario se complementó con la conformación de escuelas indígenas de educación propia, como la escuela Ayllu de Warisata, en Bolivia (1931), orientada hacia el movimiento, la creación cultural y la transformación social (Mejía, 2015).

En segundo lugar, durante la primera mitad del siglo XX, varios Gobiernos de la región promovieron políticas de comunicación y educación "populares", que buscaron orientar las conductas de las poblaciones por medio del llamado *dirigismo cultural*. Este buscó posicionar narrativas en torno al ideal de la nación, con el propósito de legitimar proyectos de sociedad. A modo de ejemplo, en Colombia, el Gobierno de Eduardo Santos, en tiempos de la República Liberal, fundó la Radiodifusora Nacional, un medio de comunicación estatal que no solo impartió propaganda oficial, sino que divulgó "contenidos educativos" para orientar las conductas de las mujeres, los jóvenes y los niños (Amador-Baquiro, 2017). Con diferencias y coincidencias, se implementaron proyectos con intereses análogos en México, en la campaña cultural dirigida por Vasconcelos en la década de 1920, y en Chile, en el contexto de la llamada *gran prensa*, cuyos discursos y representaciones estuvieron influidos por los gobernantes de turno (Martín-Barbero, 2003).

Y, en tercer lugar, entre las décadas de 1940 y 1960, se desarrollaron proyectos de educación y comunicación populares desde organizaciones de base, religiosas y obreras, con objetivos que se distanciaron del dirigismo cultural. A modo de ilustración, en Colombia, desde 1947, surgió Acción Cultural Popular (ACPO), organización católico-cristiana que se ocupó de incentivar procesos educativos en campesinos adultos, empleando medios de comunicación como la radio y la prensa. Poco después, hacia 1954, se fundó una red de radios mineras en Bolivia, que configuró una estrategia de resistencia a los conflictos obrero-patronales que afectaban a esos trabajadores. Al tiempo, en Guatemala y El Salvador surgieron proyectos radiofónicos insurgentes, como estrategias de contrapoder, en medio de las dictaduras militares y los proyectos intervencionistas de Estados Unidos.

Como se aprecia, los procesos relativos a la comunicación y la educación en la región se convirtieron, desde temprano, en proyectos en disputa entre grupos

de poder y sectores alternativos o marginales. En el ámbito de la comunicación, llama la atención cómo, mientras en Estados Unidos y Europa se produjeron teorías que explicaron este proceso a partir de orientaciones estructuralistas y funcionalistas (Mattelart y Mattelart, 1995), inclinadas hacia el estudio de los efectos de los *mass media*, en Abya Yala esta hizo parte constitutiva de las luchas políticas gestionadas por movimientos populares. En lo que refiere a la educación, se destaca el interés de pedagogos críticos y otros agentes sociales que, desde finales del siglo XIX, promovieron proyectos formativos basados en las tramas mestizas y sincréticas de estas realidades histórico-culturales, así como en las cosmovisiones de los pueblos originarios.

Este panorama explica por qué quienes sentaron las bases de este campo desde aquel momento reconocieron estos dos aspectos de la realidad como dimensiones estratégicas de la sociedad que se imbrican y operan como instrumentos político-culturales para la protesta, la resistencia y la gestión colectiva de proyectos alternativos. También corrobora que las prácticas de comunicación-educación no surgieron como extensión de una disciplina académica ni como influencia de una élite intelectual, sino como un conjunto de procesos emergentes construidos desde las comunidades, las organizaciones de base y los movimientos sociales. Sin embargo, como se explica más adelante, la comunicación-educación se convertirá en un objeto de estudio formal en el ámbito universitario, desarrollado en el marco de determinadas epistemologías, teorías y metodologías.

Dadas las condiciones históricas que permiten explicar la objetivación y estructuración de este campo, a continuación se presenta una sucinta genealogía, a partir de tres momentos.

Primera generación

Esta primera generación se origina en el pensamiento pedagógico de carácter popular que representan las trayectorias de Celestin Freinet (1993) y Paulo Freire (2005). El primero, nacido en Francia luego de la Primera Guerra Mundial, propuso asumir la pedagogía como "una técnica de vida" al servicio de la liberación de los seres humanos. A partir de este presupuesto, implementó la cooperativa de enseñanza laica de la escuela moderna francesa, orientada por el método activo y el trabajo colectivo. Desde esta cooperativa, impulsó el uso de la imprenta en el aula, la correspondencia escolar y el intercambio de roles. Además de emplear medios de comunicación en las prácticas educativas, Freinet (1993) demostró que los educandos también pueden enseñar a sus pares y a los adultos.

Por su parte, Freire (2005), de origen brasileño, a finales de la década de 1960, realizó una crítica profunda a lo que denominó educación bancaria, la cual se

caracteriza no solo por reproducir el orden social y cultural, como se mencionó, sino también por privilegiar la transmisión de contenidos y el conocimiento enciclopédico, así como por gestionar el miedo para que las personas que transitan por este modelo sean productivas y obedientes. Entendida como práctica de libertad, la educación, según este investigador, posibilita la concienciación de los oprimidos y contribuye a la generación de acciones conducentes a su emancipación. En este proceso, la praxis adquiere especial valor, dado que tanto el educador-educando como el educando-educador, son capaces, por medio de la comunicación, de leer el mundo y entender su necesaria transformación.

Esta manera de comprender el sentido de la educación y la comunicación devela dos aspectos particulares de este naciente campo, desde aquel momento. En primer lugar, que la liberación requiere la articulación entre la educación y la comunicación, no como dimensiones independientes de la realidad que se juntan de manera instrumental, sino como formas imbricadas de pensamiento y acción en las que los actores sociales, "cointencionados al objeto de su pensar, se comunican su contenido y su palabra" (Freire, 1984, p. 75). Y, en segundo lugar, que lo popular es una realidad social cambiante donde los oprimidos —subalternizados, marginados, colonizados—, 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 interrelaciones.

Esta primera etapa también evidencia que los procesos populares en comunicación-educación facilitaron la participación y la (re)construcción de los vínculos entre integrantes de la comunidad. También estimularon el despliegue de prácticas políticas en y desde las organizaciones. Fue, además, un momento que privilegió prácticas educativas de tipo popular y comunitario que propiciaron procesos de aprendizaje colectivos con distintos alcances, entre ellos desnaturalizar los discursos, las representaciones y las prácticas que estigmatizan la diferencia y anclan a los grupos subalternos a condiciones de desigualdad y exclusión (Cardoso, 2016; Mata, 2011). Por estas razones, las apuestas de la teología y la ética de la liberación tuvieron gran influencia en estos procesos (Mejía, 2015).

Segunda generación

Desde finales de la década de 1980, el campo incorporó nuevos objetos de reflexión, influidos por la irrupción de los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) digitales en la vida social, política y cultural. Durante estos años, también fue frecuente el interés de investigadores y profesores por introducir debates teóricos en torno a los objetos de

estudio que respondían a la tradición de lo popular y la liberación, así como a los fenómenos emergentes que la globalización presagiaba.

A modo de ejemplo, De Oliveira (2000) planteó que el campo había transitado por tres enfoques: 1) la autonomía irreconciliable entre las dos áreas, que tienen funciones diferentes y, en ocasiones, contradictorias en la sociedad; 2) la noción de "alianza estratégica" entre las dos categorías, situación que favorece el intercambio de instrumentos interpretativos para la investigación y el ejercicio de prácticas comunicativas y educativas, y 3) la emergencia de un nuevo campo —interdiscursivo y transdisciplinario—, con referencias teóricas y metodológicas procedentes de otras disciplinas y campos que, sin embargo, también se construyen de manera autónoma, a partir de las prácticas desplegadas en los espacios institucionales, sociocomunitarios y mediático-tecnológicos.

En esta segunda generación se distinguen también tres perspectivas de investigación: 1) educomunicación, 2) comunicación-educación entre cultura escolar y cultura mediática y 3) comunicación-educación y culturas populares. La primera surgió a partir de las orientaciones desarrollistas de organismos multilaterales como la Unesco, aunque también de entidades académicas independientes dedicadas a la investigación[9]. De acuerdo con Aparici (2010), la educomunicación no se asume propiamente como un campo, sino como "una filosofía y una práctica de la educación y la comunicación basadas en el diálogo y la participación que no requieren solo de tecnologías, sino de un cambio de actitudes y de concepciones" (p. 12).

Aunque educomunicación ha sido un enfoque desarrollado especialmente por investigadores españoles, estos suelen referenciar a autores latinoamericanos como Freire (2005) y Kaplún (1998). A partir de estas influencias, plantean la necesidad de superar el enfoque funcionalista de ambas disciplinas, así como sus aparentes distancias, con el fin de incentivar nuevas preguntas frente a los modos de enseñar y aprender. Esto también los ha motivado a proponer metodologías para el trabajo de aula, fortalecer los modelos pedagógicos y diseñar prácticas pedagógicas de carácter interactivo, basadas en el diálogo y la participación. Esta vertiente llega hasta el presente, por medio de líneas de trabajo inscritas en la cultura digital y la llamada comunicación interactiva (Aparici, 2010; Silva, 2005).

9 Al respecto, es importante destacar la reunión convocada por la Unesco en París, en 1983, en la que se formalizó esta área del conocimiento con la publicación de *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.

Por su parte, la perspectiva denominada *comunicación-educación entre cultura escolar y cultura mediática* es un objeto de estudio que atraviesa prácticas, procesos y productos de la educación formal y la informal. Esta busca problematizar tres ámbitos fundamentales del campo: educación para la recepción, comunicación en la educación y nuevas tecnologías (Valderrama, 2000). La educación para la recepción se orientó hacia el análisis de los efectos de los medios en la educación, enfoque influido por los estudios sobre usos, gratificaciones y audiencias, ampliamente desarrollados en Canadá, Australia y algunos países europeos; más adelante, este ámbito enfatizó en la lectura crítica de medios en América Latina.

El ámbito de la comunicación en la educación se centró en las dinámicas comunicativas de los agentes que participan de las prácticas educativas. Aunque inicialmente este ámbito equiparó al profesor con el emisor y al estudiante con el receptor —mirada que pone el énfasis en los contenidos y los efectos, según Kaplún (1998)—, este interés modelizador fue criticado por Kaplún (1998) y Gutiérrez y Prieto (1992). Y, en relación con el tercer ámbito —educación y nuevas tecnologías—, este partió de las trayectorias de las denominadas *educación a distancia*, *informática educativa* y, más adelante, *educación virtual*. Inicialmente, planteó que el uso de determinados programas informáticos y el equipamiento tecnológico-digital favorecían el desarrollo de ciertas capacidades en los educandos.

Sin embargo, desde una lectura crítica, Huergo (2000) evidenció la existencia de tensiones entre cultura mediática y cultura escolar, para mostrar 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. Al tiempo, Orozco-Gómez (2010) y Dussel y Gutiérrez (2006) plantearon la necesidad de emprender nuevas alfabetizaciones a partir del reconocimiento de una lógica mediática y un régimen visual que conviven con el orden social. Esto implica no solo introducir tecnologías digitales en las escuelas para reproducir las prácticas y los currículos convencionales, sino generar condiciones para leer críticamente los medios y las tecnologías. También implica interpretar sus códigos y producir contenidos de modo que favorezcan el diálogo hacia dentro y hacia fuera de la institución educativa.

Por último, la perspectiva denominada comunicación-educación y culturas populares partió del análisis cultural, tomando como referencia el mestizaje y el sincretismo que atraviesa la realidad histórica de Abya Yala. Desde este interés, estos estudios han abordado problemas relativos a los proyectos político-culturales de Estado (dirigismo cultural), por la vía de estrategias de comunicación-educación que buscan direccionar las conductas de las poblaciones. Algunas de estas

investigaciones evidencian cómo varios proyectos culturales, basados por lo regular en el uso de medios de comunicación masivos (radio, cine y televisión) y contenidos educativos, fueron dirigidos a las masas. Sus principales objetivos incluían *civilizar*, alfabetizar, educar y fomentar identidades patriarcales, heterosexuales y nacionalistas (Amador-Baquiro, 2017; Martín-Barbero, 2003).

Esta perspectiva 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 *mediaciones culturales*, involucra complejas relaciones y tensiones con la institucionalidad, la socialidad, la tecnicidad y la sensibilidad. Su punto de vista ha tenido importante influencia en investigadores que analizan lo cultural en la región desde las intersecciones y conflictos entre lo originario y lo colonial, la cultura de élite y la cultura popular, la cultura local y la mundialización de la cultura, y el aura y el mercado (Monsiváis, 1988; Ortiz, 2004; Richard, 1994).

Tercera generación

Con la profundización de medidas de tipo neoliberal, desde finales de la década de 1980, centradas en la privatización, las reformas al Estado y los tratados de libre comercio (TLC), se produjo la precarización progresiva de los trabajadores y sus familias. Se inició también la mercantilización de los derechos básicos de los ciudadanos, y se implementaron reformas de ajuste estructural, orientadas por organismos internacionales. Estas condiciones, circunscritas a la consolidación de un modo de capitalismo avanzado, fortalecido tras la emergencia del informacionalismo —que incluye la convergencia de la microelectrónica, las telecomunicaciones, la informática y la optoelectrónica—, hicieron que diversos movimientos sociales del orden global redefinieran los alcances de sus acciones colectivas, en diálogo con nuevos repertorios de comunicación y educación en los territorios.

En este contexto, el campo de la comunicación-educación retomó su orientación popular y emancipadora. A pesar de la crisis de los movimientos sociales, particularmente de los proyectos de comunicación y educación populares, los planteamientos sobre el pueblo como un sujeto histórico no deficitario hicieron posible el redimensionamiento del campo, a partir de proyectos relacionados con la democratización de la comunicación, la construcción de educaciones para la diferencia y la divergencia, y el ejercicio de las ciudadanías rebeldes. De este modo, las acciones colectivas y las agendas políticas de organizaciones de mujeres, campesinos, pueblos originarios y personas con orientaciones sexuales diversas se dirigieron hacia la construcción de proyectos alternativos de desarrollo con una clara vocación antihegemónica (Pleyers, 2018; Zibechi, 2017).

Al respecto, sobresalen dos grandes procesos que dan cuenta de las transformaciones del campo durante este periodo. Por un lado, la progresiva reorientación de lo popular, que tuvo implicaciones en los principios, modos de organización y repertorios de acción de los colectivos dedicados a la comunicación y la educación populares. Por otro, la emergencia de un sentipensamiento del Sur, que empezó a tener reconocimiento con los movimientos alteractivistas del siglo XXI (Pleyers, 2018), especialmente debido a la presencia, cada vez más activa en la arena política —presencial y digital—, de las organizaciones y comunidades adscritas a pueblos originarios, campesinos, mujeres, jóvenes, ambientalistas, animalistas y personas de los grupos LGTBIQ+.

En relación con la redefinición de lo popular, es importante anotar que la noción de *pueblo*, generalmente vinculada a la idea de *masa*, anclada en la subalternidad deficitaria, empezó a ser superada. En el marco de estas nuevas realidades, el pueblo se constituye en un sujeto histórico que se reconoce y se autodefine por una posición relacional y diferencial frente a los intereses de la clase hegemónica local y transnacional (Giménez, 2016, citado en González y Montiel, 2017). Por esta razón, "el sujeto-pueblo marca distancias ontológicas, epistémicas, políticas y pedagógicas frente a proyectos excluyentes e injustos, instituidos y legitimados por la globalización hegemónica, y asimismo potencia sus acciones desde la diversidad" (Amador-Baquiro y Muñoz-González, 2018, p. 55).

Esta mirada coincide con perspectivas y experiencias relacionadas con la noción de lo común. De acuerdo con Cerbino y Belotti (2016), lo común comprende entramados de relaciones que se instalan en las comunidades y las organizaciones, las cuales experimentan procesos de reconocimiento de la vida social y subjetiva, caracterizadas por su carácter compartido y distribuido. Estas relaciones e interacciones se profundizan y adquieren densidad a través de las prácticas del campo de la comunicación-educación, entendido como un conjunto de espacios, procesos y productos mediáticos y formativos derivados por y entre las interacciones —conflictivas o cooperativas— de comunidades moleculares que construyen, desde abajo, un poder alternativo al poder dominante.

Desde lo educativo, Mejía (2015) señala que esta redefinición ontológica, epistémica y política de lo popular en el siglo XXI ha ido constituyéndose a partir de seis ámbitos, en los cuales se despliega la construcción de subjetividades rebeldes o emancipadas, como lugar de enunciación y de actuación. El primer ámbito, llamado *individuación*, se relaciona con procesos de transformación de la subjetividad, en los cuales los comunicadores-educadores populares son capaces de reconocerse a sí mismos como seres sociales, a partir de procesos de elaboración de sí mismos. El segundo ámbito, denominado *socialización*, remite a prácticas de comunicadores-educadores populares que trabajan en procesos

e instituciones como la familia y la escuela, proponiendo formas de reorganización de roles y prácticas.

El tercer ámbito, relacionado con la *vinculación* de estos actores sociales a lo público, comprende procesos de negociación cultural que encuentran en la deliberación política la posibilidad de alcanzar objetivos colectivos. El cuarto ámbito, en el que el comunicador-educador popular se vincula a movimientos y organizaciones, se orienta hacia nuevas formas de *construcción de imaginarios* colectivos que dan forma a las comunidades políticas de acción. El quinto ámbito se refiere a la *construcción de procesos de gobernabilidad*, en los cuales estos actores sociales, desde sus trayectorias y guiados por sus principios, deciden participar en formas de gobierno donde lo público-popular constituye una forma de poder alternativo. Por último, en el ámbito de la *masividad*, el comunicador-educador popular incorpora nuevos lenguajes, narrativas y medios para participar en redes y comunidades de práctica que aporten a la construcción de apuestas políticas, comunicativas y pedagógicas para fortalecer las distintas manifestaciones del buen vivir.

En relación con el segundo aspecto, puede afirmarse que el campo de la comunicación-educación en el siglo XXI ha comenzado a ser cada vez más interpelado por el denominado sentipensamiento del Sur. De acuerdo con Fals Borda (2009), el sentipensamiento es una manera de comprender la realidad desde el corazón, el cuerpo y los sentimientos. Es un modo de ver el mundo y la vida que surge de las cosmovisiones de las comunidades ribereñas del Caribe colombiano, las cuales son capaces de enfrentar la adversidad y las (mal)formaciones que alteran la armonía de la naturaleza. Por otro lado, Escobar (2014) sostiene que el sentipensamiento en el mundo actual refiere a los saberes y las prácticas producidos colectivamente, desde abajo, por la izquierda y con la tierra. Estos buscan dar respuesta a las necesidades de la vida humana y no humana, por medio de iniciativas que fomenten la coexistencia de los seres humanos y el planeta de manera recíproca y enriquecedora.

Este giro existencial, ético y político coincide con los derroteros de la epistemología del Sur, entendida como un conjunto de pensamientos, cosmovisiones y prácticas que profundizan las relaciones entre la vida y la construcción del *nosotros*, a partir de formas de ser, conocer y hacer que no se inscriben en proyectos *civilizatorios*, desarrollistas, imperialistas ni neoliberales (Amador-Baquiro, 2021). Este tipo de epistemología ofrece horizontes de sentido creativos, para dar cuenta de estos procesos emergentes desde la periferia, atendiendo a dimensiones epistémicas, ontológicas y políticas. Asimismo, propone herramientas operativas para reconocer los saberes y las experiencias populares en

sus potencialidades y posibilidades, como aportes a las luchas por la decolonización, la desmercantilización y la despatriarcalización (Santos, 2009).

En consonancia con este horizonte, surgen nuevas posibilidades de tramitar procesos de protesta, resistencia y proyectos alternativos, a partir del despliegue de prácticas como las mingas de pensamiento, las asambleas de comunidades en resistencia y las movilizaciones campesinas, ambientalistas, de mujeres y de jóvenes (Escobar, 2014). Esta variedad de prácticas muestra que, más allá de reacciones coyunturales frente al establecimiento, lo que está en la base de estos proyectos es la defensa de la vida (humana y no humana), la construcción del nosotros y el modelo de desarrollo, a través de iniciativas de comunicación-educación que se desenvuelven en lo colectivo y lo conectivo (Amador-Baquiro y Muñoz-González, 2020; Villanueva-Mansilla, 2015).

De esta manera, lo popular y el sentipensamiento del Sur incluyen proyectos que reivindican modos alternativos de habitar el territorio y de vivir juntos, a partir de prácticas sociales, políticas y culturales divergentes, que surgen de entramados comunitarios (Escobar, 2014). Se trata de apuestas por la justicia social (acceso a recursos y a condiciones materiales de vida buena), la justicia cognitiva (valoración de otros sistemas de pensamiento y de saber para el buen vivir) y la justicia ambiental (el reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derechos), además de la construcción de alternativas al paradigma moderno-colonial-desarrollista-extractivista (Gudynas, 2015).

Objetos de estudio y formación

De acuerdo con el anterior recorrido, es posible afirmar que el campo de la comunicación-educación comprende un conjunto de prácticas, representaciones, discursos y productos que, tramitados por determinados actores sociales y colectivos, buscan incidir en la transformación de subjetividades desde el contacto, el diálogo, la intersubjetividad y el desarrollo de proyectos alternativos para el buen vivir. Por esta razón, a partir del giro epistémico producido desde finales del siglo XX, el cual orientó la deconstrucción de las perspectivas modernas del conocimiento racionalista, metafísico, positivista y dualista, este campo empezó a ser orientado por el sentipensamiento del Sur.

Comunicación(es)-educación(es) desde el Sur

Como se indicó, el Sur es una metáfora que se refiere a la existencia de trayectorias diversas de grupos y pueblos históricamente subordinados. En consecuencia, el sentipensar incluye cosmovisiones, saberes y prácticas que tienden puentes entre las posibilidades (sociología de las ausencias) y las potencialidades (sociología de las emergencias) de las comunidades, para construir sentidos creativos

que contribuyan a la conquista de la justicia social, medioambiental y cognitiva (Santos, 2009).

En esta línea de reflexión, este objeto de estudio y de formación explora saberes, prácticas y experiencias que 1) evidencien nuevos modos de relación entre las comunidades y la naturaleza y que 2) agencien iniciativas que propendan por la igualdad y el reconocimiento, desde horizontes polifónicos, dialógicos y plurivocales. Según Escobar (2014), las comunidades que gestionan este tipo de proyectos se inscriben en las tramas de los pluriversos, entendidos como espacios relacionales donde muchos mundos caben en uno solo. Asimismo, buscan comprender formas de pensamiento, conocimiento y acción que interpelan procesos y prácticas que históricamente han reproducido el racismo, el clasismo, el patriarcado, el sexismo, el adultocentrismo y el capacitismo.

Otro aspecto que permite reconocer la complejidad de este objeto de estudio es la construcción de lo común y la territorialidad. Como se ha mencionado, las comunidades y organizaciones que llevan a cabo procesos de comunicación-educación en los territorios desde horizontes críticos y alternativos establecen relaciones de oposición frente a los proyectos políticos, sociales y económicos que representan los intereses y privilegios de las clases hegemónicas. Su carácter diverso, plural y disidente las motiva a reconocer sus propias diferencias, oportunidades y potencialidades, y, en comunión, a construir pluriversos. Se trata de proyectos que no solo se distancian de la ideología del progreso y el desarrollo del sistema mundo-moderno-colonial-extractivista, sino que reconocen la vida como principio innegociable de las relaciones humanas, sociales, políticas, económicas y culturales.

Por esta razón, muchas de estas experiencias colectivas se sintonizan con los proyectos de buen vivir que están surgiendo en el Sur global, desde las trayectorias de las comunidades ancestrales, campesinas y de las periferias urbanas. Los buenos vivires son proyectos políticos que integran lo ético, lo epistémico, lo cultural y lo estético en torno a cuatro principios:

1. El restablecimiento de vínculos entre la naturaleza y los seres humanos, a partir de planes de vida que integran la vida humana y no humana, desde horizontes espirituales, intersubjetivos y comunitarios.
2. La construcción de proyectos comunales por medio de la articulación entre lo subjetivo y lo colectivo, en torno al territorio, como alternativa al egoísmo, la individualidad, la mercantilización y el consumo desmedido.
3. La valoración de saberes y prácticas no dualistas que se constituyen en dispositivos de visibilidad y reconocimiento de lo subalterno frente a las problemáticas producidas por el proyecto moderno-colonial-extractivista.

4. La construcción de lo común, desde el interaprendizaje y la cocreación, como posibilidad de generar proyectos para la defensa de la vida y el ejercicio de la dignidad desde la territorialidad.

Por su parte, lo común es un proceso de construcción colectiva que transita por tres momentos. El primero es el momento intracultural, cuando los colectivos y las comunidades realizan procesos de reconocimiento, confrontación y ratificación de sus bases histórico-culturales. El segundo momento, el intercultural, comprende el diálogo y la negociación de saberes y prácticas con otros grupos y comunidades como estrategia de interaprendizaje. Y el tercer momento, llamado transcultural, es en el cual los colectivos y comunidades experimentan formas de alteridad radical (Lévinas, 2001), sin renunciar a las bases ontológicas, epistémicas, políticas y socioculturales propias. Estas pueden propiciar transformaciones relacionales e intersubjetivas entre las partes, como mediación posible para la cocreación (Mejía, 2015).

Los proyectos sobre lo común también se relacionan con la construcción de la comunalidad. En la comunalidad, los actores sociales integran sus biografías a la historia social, política y cultural de la comunidad. Esto hace que las personas no solo se sientan parte de la temporalidad común, sino que encuentren en los otros formas existenciales de unidad, red y organización. A diferencia del comunitarismo eurocéntrico, la comunalidad comprende pensamientos, proyectos y sentidos de vida que articulan experiencias y saberes, bajo el presupuesto de que la diversidad y el pluralismo no son obstáculos sino apertura, complementariedad y alternatividad. Por esta razón, "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" (Esteva, 2015, p. 184).

Por último, esta dimensión política se concreta en la territorialidad, entendida como el conjunto de saberes y prácticas territoriales que dan sentido a la vida de personas y colectivos, desde la identidad en movimiento, así como los avances y retornos producidos por los conflictos y las asimetrías de dominación (Zibechi, 2017). La territorialidad hace visibles formas emergentes de acción colectiva que, en las últimas dos décadas, han desafiado al sistema dominante y resistido a la imposición de proyectos de extracción masiva y despojo. Ante la proliferación de conflictos medioambientales y la ampliación de espacios y formas de defensa de la naturaleza y el tejido social, la resistencia se ha convertido en una forma de reexistencia en la que se ambientaliza la lucha social desde lo ecoterritorial y los pluriversos que posibilitan la creación y recreación de formas de vida relacionales (Escobar, 2014).

La tabla 4.6 da a conocer las investigaciones que se inscriben en este objeto de estudio, llevadas a cabo en el marco del DIE-UD.

Tabla 4.6. Investigaciones inscritas en el campo de comunicación(es)-educación(es)

Título	Autor y año
Jóvenes, temporalidades y narrativas visuales de jóvenes en el conflicto armado	Juan Carlos Amador Baquiro (2015-2016; investigación posdoctoral)
Prácticas de comunicación-educación popular en organizaciones de jóvenes de tres regiones de Colombia	Juan Carlos Amador Baquiro y Germán Muñoz (2017-2018; investigación postdoctoral)
Prácticas de comunicación-educación que configuran la memoria colectiva de tres universidades del sur de Colombia entre los años 2010 y 2018. Las universidades Surcolombiana, del Cauca y de la Amazonia: un antes, durante y después de la MANE y la Unees	David Bernal (2022; tesis doctoral dirigida por Juan Carlos Amador Baquiro)
Comunicación(es) populares desde el Sur	Juan Carlos Amador Baquiro (2022; Planeta Paz)

Fuente: elaboración propia.

(Hiper)mediaciones, nuevas narrativas y convergencia cultural

Más allá de los discursos celebratorios sobre la sociedad del conocimiento y el capital humano en la era de internet, este objeto de reflexión y formación problematiza las expresiones epocales relacionadas con la emergencia de lo digital en la vida cotidiana. Estas evidencian profundas mutaciones en las percepciones, sensibilidades, formas de socialización y sociabilidad, prácticas comunicativas y formas de aprender y producir saberes.

Esta mirada, en la que las tecnologías y los medios se inscriben en las tramas socioculturales de la sociedad, coincide con lo expuesto por Martín-Barbero (2003), quien sostiene que el problema de la comunicación desde finales del siglo XX se centra en las mediaciones más que en los medios. Las mediaciones son procesos que ocurren en los intersticios de la emisión y la recepción y privilegian los usos y apropiaciones de discursos, narrativas y textos, a partir de los sistemas de intereses, necesidades y expectativas de los actores sociales.

Estos planteamientos han sido retomados por Scolari (2008), quien afirma que, en los inicios del siglo XXI, la sociedad transita de las mediaciones a las hipermediaciones, concepto que alude a la presencia de un espacio-tiempo

donde están presentes prácticas sociales, discursos, narrativas, actores sociales y subjetividades que se producen, circulan y apropian a partir de la comunicación digital interactiva. Esta perspectiva se complementa con lo expuesto por Lévy (2007), quien destaca el advenimiento de lo virtual, lo interactivo y la inteligencia colectiva como atributos fundamentales de la llamada cibercultura.

No obstante, dado que la cultura digital ha sido ampliamente capturada por los intereses del capital, especialmente en lo que concierne al predominio de la inteligencia artificial en sectores como el *marketing*, las industrias culturales y el periodismo, las promesas sobre la democratización del conocimiento y la emergencia de comunidades inteligentes conectadas que devienen rizomáticas han empezado a ser desplazadas por la fabricación de dos tipos de hiperrealidad en las que los significantes prevalecen frente a los significados (Baudrillard, 2011). Por un lado, mundos simbólicos que, desde el *marketing*, buscan articular bienes y servicios con estilos de vida por medio de la operacionalización de algoritmos web. Este fenómeno indica que este tipo de algoritmos tiende a moldear las subjetividades. Por otro, la preeminencia de noticias falsas, discursos de odio y estrategias de manipulación a partir del tratamiento de datos a gran escala (*big data*)[10]. Este segundo caso ha contribuido a la legitimación de discursos xenófobos, supremacistas, clasistas y patriarcales.

Como respuesta a este escenario de incertidumbre, están surgiendo proyectos alternativos y críticos desde lo digital, como los siguientes:

1. Ciberactivismo: comprende acciones colectivas y conectivas que integran lo físico y lo digital, con el fin de implementar proyectos de comunicación orientados hacia la denuncia, la resistencia y la contrainformación, frente a situaciones de represión y precarización (Amador-Baquiro y Muñoz-González, 2020).
2. Periodismo digital alternativo: es una modalidad del periodismo encargada de investigar, producir y difundir contenidos de interés público, por medio de redes digitales y dispositivos, guiada por fuentes transparentes y veraces, desde perspectivas críticas.

10 Algunos ejemplos de esta segunda tipología son la elección como presidente de Donald Trump en Estados Unidos en 2016, a partir del trabajo desarrollado en redes sociales por la empresa Cambridge Analytica; las estrategias empleadas por el Gobierno de Reino Unido en el referéndum de 2016 para obtener la aprobación del Brexit, y, en el caso colombiano, la manipulación de información llevada a cabo por sectores de ultraderecha cuando se impuso el no en el plebiscito por la paz en 2016.

3. Comunidades de práctica: son grupos de personas que se integran de manera física o digital con el fin de desarrollar conocimientos a partir de experiencias y aprendizajes compartidos (Wenger, 2001).
4. Estéticas digitales: refieren a productos y prácticas estéticas que acontecen en lo digital, los cuales promueven el reparto de lo sensible desde nuevas relaciones entre autores y espectadores, como aproximación a la cocreación y la producción polifónica de significados (Rancière, 2008).
5. Proyectos culturales y educativos expandidos: proponen la integración-hibridación de experiencias y saberes que proceden de los ámbitos popular, informal, mediático y formal.

La mayoría de estos proyectos se distancia de la dimensión instrumental de las tecnologías y privilegia sus dimensiones simbólica y sociocultural. En este contexto, las comunicaciones-educaciones en el siglo XXI adquieren nuevas posibilidades de agencia al estar vinculadas al proceso emergente de convergencia cultural. Este concepto refiere a la intersección entre la cultura digital, la cultura visual y la cultura popular.

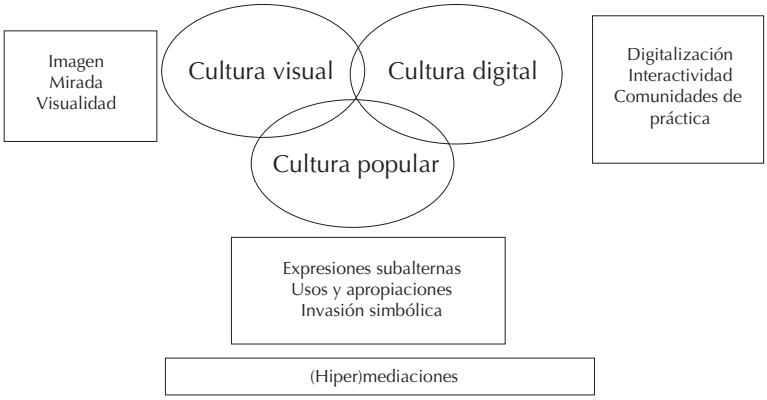
La primera se entiende como un proceso de organización, producción y comunicación participativa que se apoya no solo en las tecnologías digitales, sino en actitudes y posicionamientos éticos, cuyas orientaciones fomentan la construcción y distribución de la cultura. La segunda se centra en la construcción social de la mirada, a partir de gramáticas y artefactos visuales que producen, reproducen y transforman las percepciones y los significados. Finalmente, la tercera comprende expresiones de autorrepresentación de sectores históricamente excluidos (Albán, 2012), cuyos procesos y productos, más allá de oponerse a la cultura de élite, invaden y agrietan los referentes simbólicos del poder, desde lo cotidiano y lo extraordinario (De Certeau, 2007).

La convergencia cultural va más allá de la convergencia tecnológica o mediática (figura 4.1). Se trata de un proceso simbólico y material que, por un lado, se produce en los intersticios de estas tres expresiones de la cultura y, por otro, altera la relación entre las tecnologías existentes y las prácticas comunicativas, así como la relación con los públicos y los géneros. Obedece al flujo de los medios en sus diversas expresiones, las arquitecturas comunicacionales, la proliferación de canales y redes, y la portabilidad de tecnologías digitales. Por esta razón, las comunicaciones-educaciones se orientan hacia proyectos que, a partir de la multimodalidad y la producción, distribución y reproducción de narrativas

complejas[11], buscan llegar a nuevas audiencias y propiciar diálogos, la negociación de saberes y procesos de cocreación, desde lo relacional, que contribuyan a la construcción de buenos vivires en condiciones de dignidad.

Al respecto, puede señalarse que este objeto de estudio y de formación reconoce que las TIC contienen tres dimensiones: técnica, simbólica y sociocultural. La dimensión técnica refiere a los atributos del artefacto, la interfaz o el sistema que configura las TIC digitales, es decir, al conjunto de funcionalidades de tipo operativo e instrumental que hacen posible su uso en contexto. La dimensión simbólica, por su parte, comprende entramados de signos que integran no solo su sistema operativo, en términos de los procesos de codificación-decodificación, sino los lenguajes de tipo lingüístico, visual, sonoro y audiovisual que se exhiben e interactúan por medio de su interfaz. Estos lenguajes multimodales tienen incidencia en los sistemas de representación y significación de los usuarios, así como en sus conocimientos y aprendizajes.

Figura 4.1. Convergencia cultural



Fuente: elaboración propia.

Por último, la dimensión sociocultural remite a los discursos y prácticas que la sociedad (re)produce y transforma a partir de su vinculación a este modelo de comunicación. En otras palabras, esta dimensión incluye los regímenes de la mirada

11 Las narrativas complejas comprenden cuatro opciones: 1) el hipertexto: un hiperdocumento que permite crear, enlazar y compartir información a partir de diversas fuentes de datos; 2) la multimedia: un sistema de contenidos que utiliza medios de expresión físicos o digitales para comunicar mensajes; 3) la hipermedia: hipertexto + multimedia, narrativa introducida en una interfaz que fomenta la composición multimodal entre usuarios, y 4) las narrativas transmedia: relatos dinámicos relacionados con biografías, cuentos, filmes, videojuegos, cómics, historias cotidianas o políticas que se distribuyen en distintas plataformas (Amador-Baquiro, 2020).

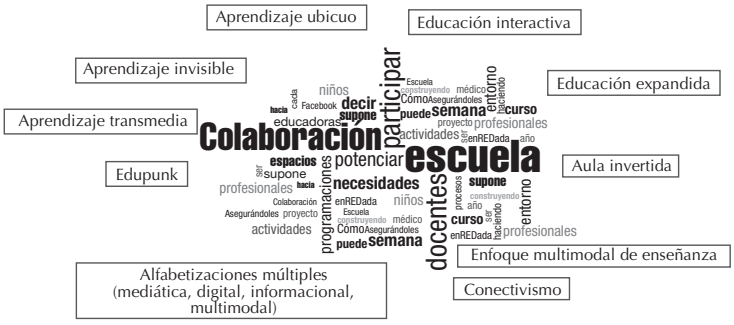
que se construyen socialmente, así como los discursos y prácticas que se instauran en torno a esta, los cuales tienen efectos en las formas de socialización, las sensibilidades, las subjetividades, las acciones políticas y las maneras de acceder a la información, el conocimiento y el aprendizaje.

A partir de este contexto amplio de transformaciones, este objeto de reflexión y formación propende por el análisis de las implicaciones educativas y pedagógicas de este escenario global y local, también llamado *cibercultura* (Lévy, 2007). Se trata de problematizar los efectos de un sistema comunicacional contemporáneo, caracterizado no solo por la presencia de nuevos medios de comunicación, sino también por formas de convergencia tecnológica, digital y cultural que reconfiguran los modos de pensar y producir saber, en relación con preguntas fundamentales de la educación y la pedagogía, como las siguientes: ¿para qué educar?, ¿sobre qué educar?, ¿a quién se educa?, ¿cuándo y dónde se educa?, ¿cómo se educa?

En esta línea de reflexión, más allá de asumir los medios y las tecnologías digitales como instrumentos para legitimar los modelos de enseñanza bancarios y conductistas, este objeto de investigación y formación propone repensar las prácticas pedagógicas a la luz de tres aspectos:

1. Desde un horizonte crítico de la educación, que tiene en cuenta perspectivas clásicas y contemporáneas de las pedagogías críticas y sus posibilidades de diálogo y convergencia con teorías y experiencias recientes, las cuales integran el conocimiento formal e informal: aprendizaje invisible, ubicuo y transmedia; educación expandida e interactiva; edupunk, aula invertida y conectivismo, y enfoque multimodal de enseñanza y alfabetizaciones múltiples —mediática, digital, informacional, multimodal— (figura 4.2).

Figura 4.2. Integración de diferentes tipos de aprendizaje de conocimientos formales e informales



Fuente: elaboración propia.

2. La importancia de implementar otras alfabetizaciones, más allá del transmisionismo y el instruccionismo, que aporten capacidades para que los estudiantes lean la realidad críticamente, desde distintos modos semióticos.
3. El análisis de los alcances y los límites de los nuevos textos en la construcción de otros saberes, narrativas y discursos, especialmente en lo que refiere al hipertexto, la multimedia, la hipermedia y la narrativa transmedia.

De acuerdo con lo anterior, este objeto privilegia investigaciones que 1) analicen los aportes de las pedagogías críticas a la reconfiguración de las prácticas pedagógicas, en tiempos de cultura digital; 2) examinen las implicaciones pedagógicas y didácticas de las narrativas complejas, desde el hipertexto, la multimedia, la hipermedia y la transmedia, y 3) valoren los alcances de proyectos que ausculten las posibilidades y los límites de las alfabetizaciones múltiples —digital, mediática y multimodal—. Al respecto, la tabla 4.7 contiene una lista de investigaciones que responden a este objeto de estudio.

Tabla 4.7. Investigaciones sobre (hiper)mediaciones, nuevas narrativas y convergencia cultural

Título	Autor y año
Análisis multimodal de contenidos digitales para niños y niñas de primera infancia, a través del portal Maguaré	Juan Carlos Amador Baquiro (2017-2018; Ministerio de Cultura)
Educación artística plástica-visual en contextos digitales: usos y apropiaciones de los jóvenes de la plataforma YouTube	Zulma Patricia Sánchez (2019; tesis doctoral dirigida por Germán Muñoz)
Experiencia estética en la educación musical interactiva: una mirada desde la escuela	Esteban Nasif (2019; tesis doctoral dirigida por Juan Carlos Amador Baquiro)
Sentidos comunes. Saberes y experiencias de maestros y maestras en el campo comunicación-educación en Bogotá	Gilberto Eduardo Gutiérrez (2020; tesis doctoral dirigida por Germán Muñoz)
Hipertextualidad y conectividad: alternativas de la cultura digital para la configuración de ambientes educativos	Antonio Quintana (2022; tesis doctoral dirigida por Germán Muñoz)
Aprendizaje del dibujo de ilustración en comunidades de fans de narrativas de culto, a partir de la convergencia transmedia	Sherly González (2022; tesis doctoral dirigida por Juan Carlos Amador Baquiro)
Observatorio mediático escolar: un espacio para la lectura y la comprensión de los lenguajes digitales y su relación con el poder	Diana Lozano (2023; tesis doctoral dirigida por Juan Carlos Amador Baquiro)

Fuente: elaboración propia.

Pedagogía de la memoria y multimodalidad

La pedagogía de la memoria del pasado reciente es un campo en construcción cuyo objeto refiere a los procesos formativos que aportan a la producción de subjetividades políticas, a partir de la problematización de posiciones y oposiciones de personas y grupos frente a hechos pretéritos de violencia sociopolítica (Amador-Baquiro *et al*., 2022). Además de posibilitar que los educandos adopten el bagaje histórico-social acumulado (desde distintas fuentes de información y representación) en contextos institucionales, comunitarios y mediáticos, estos procesos formativos también facilitan que los niños, las niñas y los jóvenes puedan tomar distancia de aquellas interpretaciones que no consideran pertinentes (Herrera y Pertuz, 2016).

Estas consideraciones iniciales permiten afirmar que un objetivo importante de la pedagogía de la memoria es contribuir al compromiso de los agentes sociales (educandos, educadores y otras personas que intervengan en las prácticas educativas) para evitar que este tipo de situaciones vuelva a ocurrir. Por esta razón, más allá de cumplir con la enseñanza de contenidos oficiales relativos a la educación para la paz o a la enseñanza de la historia (Decreto 1038 de 2015 y Ley 1874 de 2017), este campo busca:

1. Contribuir a la construcción de posiciones argumentadas sobre los hechos atroces del pasado y las iniciativas de resistencia a estos.
2. Favorecer respuestas empáticas hacia personas y grupos que han vivido vulneraciones sistemáticas de derechos humanos por estos hechos.
3. Llevar a cabo iniciativas que aporten a la restauración de la dignidad de las víctimas.
4. Fomentar el ejercicio de ciudadanías memoriales (Rubio, 2010).

En el ámbito de las prácticas educativas, este objeto de reflexión y formación aborda, con sentido crítico, las fuentes de información y, en general, todas aquellas representaciones, discursos y narrativas que buscan objetivar o interpretar el conflicto armado y las iniciativas de paz. Esto exige que el educador y los educandos construyan, de manera progresiva, criterios para leer estas fuentes con el fin de elaborar miradas propias y, de ese modo, establecer puntos de contacto entre estos lenguajes, la reflexión, la sensibilidad y el conocimiento.

Asimismo, una pedagogía de la memoria debe expandir las aulas y la escuela, así como incorporar saberes y experiencias de otros agentes sociales en la reflexión y el conocimiento sobre los hechos atroces y la paz. Estos agentes pueden ser víctimas-sobrevivientes del conflicto, miembros de movimientos sociales,

integrantes de comunidades, artistas, y padres y madres de familia. Por último, estas prácticas pueden generar experiencias que propicien la sensibilización, la reflexión y la toma de decisiones, ubicando en el centro la experiencia vivida de las víctimas, las iniciativas memoriales y la resignificación de aquellos que actualizan el acontecimiento desde sus intereses y marcos de acción.

Otro problema en torno a la memoria del pasado reciente tiene que ver con los recursos culturales disponibles para que las personas accedan a los indicios o a las narraciones y discursos que dan cuenta de los hechos en cuestión. Estos recursos, que también pueden ser inmateriales, favorecen u obstaculizan las representaciones o conocimientos sobre este tipo de memoria. Asimismo, pueden convertirse en mediaciones fundamentales para la construcción de visiones reflexivas y críticas en la esfera pública. Una perspectiva teórica que analiza los aportes y limitaciones de lo simbólico en la construcción de este tipo de memoria es la llamada *memoria cultural*.

De acuerdo con Erll (2012), la memoria cultural comprende la presencia del recuerdo y la interpretación, a partir de objetivaciones relacionadas con símbolos, textos, artefactos y prácticas que posibilitan la producción social del sentido, desde la experiencia ritual. En otras palabras, el recuerdo o la interpretación sobre los hechos del pasado se activan a partir tanto de la producción simbólica y material como de las prácticas sociales y culturales de la sociedad. Esto permite que las objetivaciones del pasado no se conviertan en vestigios, sino en mediaciones que hacen posible interpretar lo ocurrido. Esta perspectiva también tiene en cuenta la pluralidad y el carácter procesual del recuerdo cultural (Erll, 2012) y la interpretación. En consecuencia, la construcción de sensibilidades, conocimientos, habilidades y procesos de imaginación frente a los hechos del pasado reciente exige activaciones culturales y pedagógicas desde las mediaciones.

De acuerdo con Martín-Barbero (2003), como se mencionó, las mediaciones culturales comprenden el conjunto de procesos, prácticas, interacciones, intercambios e hibridaciones que se producen *entre* los contenidos construidos-emitidos por una persona, grupo o medio de comunicación y la persona, grupo o audiencia que los recibe (como recepción, consumo o apropiación), en el contexto de condiciones históricas precisas. Más allá de asumirlas como un proceso lineal de la comunicación del mensaje, al estilo de la teoría informacional de la década de 1950, lo importante es problematizar los usos y las apropiaciones de estos mensajes, que emergen de las dinámicas intersubjetivas entre agentes sociales y comunidades.

Inspirados por esta perspectiva, Gutiérrez y Prieto (1992) propusieron el concepto de *mediación pedagógica*. Estos autores partieron de una concepción opuesta a los sistemas instruccionales y bancarios de la educación, en los que generalmente

la enseñanza opera como un mero traspaso de información. De esta manera, entienden la mediación pedagógica como "el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad" (p. 1). Aunque estos investigadores aludieron a este concepto desde la educación a distancia, afirman que la mediación pedagógica contiene tres elementos: el contenido, el aprendizaje y la forma.

En cuanto al contenido, los textos de base para el desarrollo de las prácticas educativas deben convertirse en una fuente de información accesible para el estudiante, por lo que deben contar con información clara y bien organizada, incluso para que este pueda alcanzar procesos de autoaprendizaje. En cuanto al aprendizaje y autoaprendizaje, los autores afirman que las prácticas educativas deben proponer ejercicios de interpretación, reflexión y producción, para que fomenten experiencias en los educandos, a partir de sus necesidades, intereses y condiciones del contexto en el que viven. Por último, en cuanto a la forma, aseguran que el educador debe utilizar recursos expresivos que se incorporen en la organización del material, situación que en su tiempo aludía a la diagramación, las ilustraciones y otros sistemas de signos.

De acuerdo con estas consideraciones, las mediaciones pedagógicas en el contexto contemporáneo, caracterizado por la crisis de la escuela moderna, la profundización de otros sistemas simbólicos y la emergencia de otras subjetividades en los niños, las niñas y los jóvenes, refieren a ambientes pedagógicos, configurados a partir de una serie de intencionalidades negociadas, contenidos multimodales, prácticas comunicativas, intersubjetividades, experiencias estéticas y procesos de cocreación, que favorecen el conocimiento, el aprendizaje y la significación, como se explica enseguida:

1. Intencionalidades negociadas: comprenden los objetivos de formación, enmarcados en un área del conocimiento escolar, un eje temático interdisciplinario, un problema de la comunidad o un proceso de interconocimiento, orientadas por el diálogo de saberes. Deben propender por la negociación y la articulación entre los objetivos académico-institucionales, comunitarios, cotidianos o infanto-juveniles. Estas formas de negociación epistémica y cultural deben realizarse de manera previa a cualquier intervención pedagógica. Esta es la base para adelantar los procesos de planeación respectivos.
2. Contenidos multimodales: se refieren al trabajo pedagógico con fuentes de información estructuradas a partir de distintos sistemas semióticos. Además de incluir el texto lingüístico, que ha predominado en la escuela moderna durante los últimos tres siglos, pueden incluirse fuentes que incorporen o hibriden

sistemas orales, gestuales, kinestésicos, visuales, sonoros, audiovisuales y digitales. Esta forma de multimodalidad favorece otros modos de contacto con la realidad social, natural o física, desde lo perceptual, lo sensible, lo corporal y lo cognitivo.

3. Prácticas comunicativas: se entienden como procesos de contacto, interacción y producción de sentido, a partir de relaciones, vínculos e intercambios entre personas. Estos procesos pueden ocurrir cara a cara o empleando medios de comunicación análogos o digitales. Como respuesta a las prácticas verticales, lineales, transmisivas y reproductoras de la escuela moderna, deben privilegiarse prácticas comunicativas bidireccionales, multitrayectoria, interactivas y ubicuas. Además de contribuir a la representación y la comunicación del conocimiento, estas prácticas favorecen la participación, la deliberación y la toma de decisiones en comunidad.
4. Intersubjetividades: son un proceso individual y social en el que personas y grupos comparten experiencias, visiones de la realidad y conocimientos, como forma de producir significados comunes. Aunque es un concepto filosófico desarrollado por el idealismo alemán del siglo XVIII y la fenomenología del siglo XX, es vigente para el desarrollo de las mediaciones pedagógicas, dado que el fin de estas, además de favorecer el conocimiento y el aprendizaje, es la producción compartida de significados.
5. Experiencias estéticas: más allá de apreciar lo bello, en el marco del arte contemplativo de la Antigüedad clásica o de la metafísica moderna, estas refieren a relaciones producidas entre las personas y ciertas situaciones de tipo artístico-cultural, que fomentan la percepción, la sensibilidad y la toma de posición. Según Rancière (2008), este proceso también se conoce como reparto de lo sensible, que, en términos prácticos, consiste en tomarse el tiempo para apreciar un acontecimiento estético, sensibilizarse, reflexionar y producir puntos de vista. En el contexto de una práctica educativa, es posible que cualquier tema, problema o proyecto pedagógico sea susceptible de convertirse en experiencia estética. La experiencia estética es una situación que afecta la vida y transforma la manera de ver el mundo, situación que difiere de las prácticas educativas que se basan en la repetición y el entrenamiento de la conducta.
6. Procesos de cocreación: las reflexiones y conceptos alusivos a la cocreación provienen del campo del arte y la educación artística, en el marco de vanguardias como el situacionismo (Debord, 2008) y el arte relacional (Bourriaud, 2008), que buscan generar situaciones que alteren la vida cotidiana y promuevan la creación colectiva y colaborativa de obras o

prácticas artísticas abiertas e incompletas. En la educación, este proceso comprende situaciones o momentos fundamentales de la práctica educativa que propicien en los educandos la producción de representaciones, materialidades, proyectos, puestas en escena y simulaciones, entre otras, que hagan inteligible lo aprendido y propicien la expresión de mundos posibles a partir de ejercicios colaborativos, expandidos, de imaginación narrativa y conectivos.

Por último, es importante señalar que las mediaciones pedagógicas, comprendidas como ambientes pedagógicos planeados y diseñados por el educador, configurados a partir de los seis aspectos explicados, no parten de las falencias o el déficit de sus participantes, sino de sus potencialidades. Este tipo de mediaciones opera a través de la interacción y la interactividad. Sus contenidos se constituyen de narrativas, discursos y contextos que producen los participantes mediante el análisis de problemas. Y su meta, además de fomentar conocimientos, aprendizajes y significados, es construir mundos posibles que contribuyan a alcanzar la dignidad humana.

En virtud de lo anterior, además de los elementos configuradores descritos, las mediaciones pedagógicas deben tener en cuenta los siguientes criterios para su proceso de diseño e implementación:

1. Existencia de condiciones espaciales y temporales que faciliten la generación de ambientes pedagógicos enriquecidos en el aula o fuera de ella.
2. Diseño y uso de instrumentos de conocimiento (análogos o digitales) que permitan a los educandos acceder y organizar la información y hacerla inteligible, desarrollando procesos como la identificación, la codificación-decodificación, la inducción y abducción, la clasificación y comparación, el análisis y la síntesis, y los distintos tipos de razonamiento.
3. Uso y apropiación de medios (análogos o digitales) que favorezcan la interactividad y que articulen-hibriden lenguajes de tipo textual, visual, sonoro y digital, para favorecer la inteligibilidad del mundo social.
4. Generación de procedimientos que permitan a los educandos, de manera colectiva y colaborativa, de un lado, intervenir contenidos procedentes de distintos sistemas de conocimiento, y, de otro, producir nuevas formas de expresión de los fenómenos sociales, objeto de estudio o problema de conocimiento.
5. Generación de experiencias para que los educandos puedan comunicar lo aprendido y producido. Se trata de un escenario de comunicación abierto y

expandido, de modo que otros puedan intervenir en la producción y continuar, así, con su elaboración.

Luego de este recorrido, es necesario afirmar que las mediaciones pedagógicas pueden contribuir a los objetivos de la pedagogía de la memoria del pasado reciente. Como se anunció, se proponen tres criterios para el desarrollo de estos propósitos: 1) lectura crítica de representaciones, discursos y narrativas sobre la guerra y la paz; 2) interacciones con agentes sociales afectados por el conflicto armado y emprendedores de la memoria, y 3) experiencias estéticas que fomentan la cocreación. Finalmente, en la tabla 4.8 se presentan los trabajos investigativos llevados a cabo en relación con este objeto de estudio y formación.

Tabla 4.8. Investigaciones sobre pedagogía de la memoria y multimodalidad

Título	Autor y año
Memoria al aire: gubernamentalidad, radiodifusión y nación en Colombia (1940-1973)	Juan Carlos Amador Baquiro (2015-2017; CIDC-UDFJC)
Memoria del pasado reciente y multimodalidad en IED de Bogotá para la reparación simbólica de niños y niñas víctimas del conflicto armado	Marieta Quintero Mejía y Juan Carlos Amador Baquiro (2018-2019; SED)
Memorias visuales del conflicto armado y la paz en Colombia (2002-2016)	Juan Carlos Amador Baquiro (2018-2021; CIDC-UDFJC)
Las ciencias sociales escolares en Colombia: proceso de disciplinarización entre 1936 y 1984	Nathalia Martínez (2021; tesis doctoral dirigida por Juan Carlos Amador Baquiro)
Narrativas de maestros rurales acerca del pasado reciente: aportes a la pedagogía para la paz, la reconciliación y la reparación simbólica	Marieta Quintero Mejía y Juan Carlos Amador Baquiro (2020-2022; Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación y Centro Nacional de Memoria Histórica)

Fuente: elaboración propia.

Infancias, jóvenes y educación

De acuerdo con los nuevos estudios de infancia (Corsaro, 2011; James y Prout, 1997), es necesario distinguir analíticamente la infancia de los niños y las niñas. La infancia comprende un entramado de discursos, enunciados y prescripciones sobre los niños y las niñas, producidos en el tiempo, con el fin de objetivarlos. Estas formas de explicar qué son, cómo se desarrollan y cómo deberían comportarse obedecen al sistema de códigos éticos, políticas poblacionales y representaciones culturales predominantes en las sociedades. Estos mecanismos

de objetivación constituyen condicionantes estructurales que direccionan el ejercicio de prácticas de intervención hacia estas personas.

Infancias y niñeces

Según Ariès (1987), desde inicios del siglo XVI la infancia emergió en el mundo europeo como un discurso que buscó diferenciar la realidad de estos seres humanos de la de los adultos. Este hecho se profundizó a través de la implementación de tres tipos de dispositivos que pretendieron el moldeamiento y la docilización de estos individuos conforme con las teleologías de la sociedad adulta: la normalización, el cuidado y la escolarización. El concepto de *dispositivo* se refiere a un conjunto de reglas, normas, discursos, tecnologías y prácticas que buscan sintonizar la producción de la subjetividad con las orientaciones de una o varias figuras de poder (Rose, 2011), como la Iglesia, las instituciones coloniales, el Estado moderno y el mercado nacional y transnacional.

En relación con el dispositivo de normalización, a partir de siglo XVII se promulgaron los llamados *civilizatorios* (Elias, 1997)[12], en los cuales los niños y las niñas fueron asumidos como entidades biológicas que integraban en sus cuerpos la anormalidad y la impulsividad. Esta condición de desviación legitimó en el espacio familiar, los hospicios y las escuelas —entonces en proceso de consolidación— la implementación de prácticas de normalización hacia estas personas, especialmente relacionadas con conductas consideradas inapropiadas, entre ellas llorar, gritar, agredir y no controlar los impulsos corporales.

Posteriormente, debido a los cuestionamientos a los castigos que se derivaron del dispositivo normalizador, surgió el cuidado de niños y niñas como deber de la sociedad y mecanismo necesario para orientar a quienes eran considerados *buenos salvajes* (Rousseau, 2007). Este segundo dispositivo se popularizó con la acción de las nodrizas, quienes dotaban de cuidado a los hijos de las familias burguesas. Por último, el dispositivo de la escolarización, aceptado y apropiado desde el siglo XVIII, a partir de la institucionalización de la escuela pública, masiva y obligatoria, planteó que niños y niñas debían permanecer en estos espacios durante largas jornadas, con el fin de llevar a cabo prácticas de instrucción-educación que hicieran posible que estos desarrollaran conocimientos, habilidades y valores conducentes a su adaptación al orden social.

Aunque estos dispositivos han coexistido a lo largo de los últimos cuatrocientos años, durante la primera mitad del siglo XX, a partir de la influencia del darwinismo social, la eugenesia y la criminología, surgió el dispositivo de la minoridad,

12 Era una especie de manuales que llevaban el título de *Civilizatorios*. El primero en usarlo, en calidad de tutor, fue Erasmo de Róterdam (1466-1536).

que integró aspectos de la normalización (originada desde el siglo XVII) con saberes modernos, orientados por la psicología, la pediatría, la sociología y el derecho, en torno a los niños llamados *irregulares* y *en riesgo*. Esta manera de entenderlos hizo que muchas sociedades produjeran y apropiaran prescripciones, sistemas de conocimiento, procedimientos e instituciones orientados a intevenir la aparente situación de irregularidad. En este dispositivo, el lenguaje predominante fue la minoridad, la moratoria social, el déficit y el riesgo social. Este panorama impuso el imaginario de la minoría de edad y la idea del niño como posesión de los adultos (Cussiánovich, 2013).

Luego, a finales del siglo XX, con la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), surgió el dispositivo de los derechos, una conquista de la sociedad liberal, dado el posicionamiento de la doctrina de la protección integral. Esta convención estableció que el niño es un sujeto titular de derechos, cuya garantía es responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia. Sin embargo, más allá de crear condiciones que garanticen bienestar y dignidad en el marco de los Estados de derecho, el dispositivo de los derechos en varias sociedades occidentales se ha convertido, desde la década de 1990, en un instrumento que, paradójicamente, ha terminado por regular la vida familiar, la sexualidad, la crianza de los hijos e, incluso, los derechos de los propios niños, niñas y adolescentes (Llobet, 2014).

A partir de este breve recorrido, puede afirmarse que la infancia, objetivada socialmente, se ha convertido progresivamente en una categoría en disputa, debido a la multiplicidad de discursos, prescripciones, conocimientos y prácticas sobre estas personas, producidos, reproducidos y transformados desde la temprana modernidad[13]. De acuerdo con James y Prout (1997), los enunciados y las representaciones que buscan explicar qué son y cómo deben ser los niños y las niñas tienden a legitimarse socialmente a partir de determinadas relaciones de poder que incluyen no solo políticas de gobierno, sino también prácticas discursivas procedentes de saberes expertos.

En estas prácticas, los Gobiernos introducen dispositivos, originados en sistemas de valores hegemónicos, por lo general de carácter clasista, patriarcal y

13 De acuerdo con el historiador Philipe Ariès (1987), a partir del siglo XIV surgió progresivamente en el mundo europeo una nueva representación en la sociedad en torno a la existencia y los modos de vida de estos individuos. Dicho descubrimiento fue posible por la presencia de una especie de inusitada forma de racionalidad de la sociedad y especialmente por la emergencia de un sentimiento compartido hacia los niños. Según el autor, este proceso de objetivación, a la vez que de sensibilidad del mundo adulto, el cual tendrá importantes efectos a partir de la temprana modernidad, se asoció con la felicidad y se concretó a través del cuidado de las nodrizas y el amor maternal.

heteronormativo, con el fin de direccionar las conductas (Rose, 2011). No obstante, además de las estrategias que buscan legitimar ciertas ideas y expectativas en torno a estos, los discursos sobre estas personas también han sido objeto de transformación, a partir de variaciones producidas en el orden social, los sistemas de conocimiento, los repertorios culturales y los sistemas de valores.

Por otro lado, en relación con la categoría niños y niñas (niñeces), se afirma que estos son actores sociales portadores de experiencias, necesidades e intereses propios. De acuerdo con Corsaro (2011), los niños tienden a aprehender los discursos y las prácticas de la sociedad, con el fin de acomodarse estratégicamente a las pautas sociales, los estereotipos y los roles dominantes. Al integrarse a las rutinas de su entorno cultural, los niños apropian y reinterpretan tanto las prácticas como los códigos culturales. Esta situación permite que vivan experiencias, especialmente entre pares, que suelen estar influidas por discursos y representaciones de campos institucionales como la familia, la religión, la educación, la política y los medios de comunicación. En otras palabras, estos procesos de reinterpretación simbólica no solo reproducen el orden social, sino que también permiten formas de resignificación de la realidad, en el marco de las necesidades, intereses y expectativas de los niños. Esta preeminencia de las experiencias construidas entre pares posibilita la existencia de culturas infantiles[14].

De acuerdo con lo expuesto, este objeto de estudio y formación plantea como lugar de enunciación la comprensión de la infancia y los niños y las niñas no como entidades universales y esenciales, sino como realidades contingentes y cambiantes. En lugar de entenderlos como parte de una etapa de desarrollo o como un intervalo del ciclo vital, la infancia y los niños deben ser asumidos como parte constitutiva de la estructura social y de las relaciones de poder que la configuran (Qvortrup, 1994). De esta manera, los significados, los imaginarios y las idealizaciones construidos en torno a la infancia y las niñeces se enmarcan en relaciones de poder y de género, así como en la variabilidad cultural de las sociedades. Por esta razón, las teorías modernas sobre la infancia son insuficientes para explicar situaciones contemporáneas que no solo implican a estos individuos, sino también a los adultos, las instituciones del Estado, el mercado y los medios de comunicación.

Se trata de fenómenos, característicos de su época, que develan otros modos de ser niño o niña, otras interacciones sociales intra- e intergeneracionales, otras formas de socialización e, incluso, otros modos de agencia moral, social,

14 Al respecto, es importante tener en cuenta los planteamientos de Margaret Mead (1977) sobre las culturas posfigurativa, configurativa y prefigurativa.

emocional e intelectual. Dentro de estos fenómenos de época, podrían destacarse los siguientes:

1. Vida familiar: desestabilización de la figura de la familia nuclear, erosión progresiva de la autoridad adulta tras la emergencia de otros modos de relación paternofilial y deslocalización del ámbito doméstico (uso de recursos y estrategias para el control de la dispersión familiar).
2. Afrontamientos en situaciones límite: guerras, conflictos armados, genocidios, migraciones, desplazamientos forzados, pobreza, trata de personas y naturalización de la violencia física y simbólica.
3. Vulneración de derechos circunscrita a la crisis de la democracia, el debilitamiento progresivo de los Estados de derecho, la precarización estructural de las condiciones de vida (como consecuencia de las reformas de ajuste estructural, liberalización y flexibilización de los mercados locales y globales) y la crisis de la mayoría de las instituciones modernas.
4. Experiencias de niños en contextos no urbanos, por ejemplo, en comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas.
5. Prácticas de resistencia en movimientos sociales, proyectos de acción colectiva, estrategias de defensa del territorio, derecho al trabajo y luchas sociopolíticas y culturales por el reconocimiento de la diversidad (etnia, género, sexualidad, clase social, generación y capacidades diversas).
6. Experiencias de participación infantil tanto en instancias formales como en la vida cotidiana.
7. Mercado infantil: experiencias de niños en el marco del consumo simbólico (televisión por suscripción, aplicaciones móviles, videojuegos, realidad virtual y aumentada), en el contexto de la acelerada mediatización de la cultura.
8. Usos y apropiaciones de las tecnologías digitales y de los lenguajes que circulan a través de estas.
9. Cambios y continuidades en los procesos de socialización, sociabilidad, sensibilidad y acceso a la información y el conocimiento, a partir de las múltiples formas de la informatización de la cultura.

Jóvenes y condición juvenil

La objetivación del sujeto joven fue tardía en comparación con la categoría infancia. Las evidencias históricas indican que, durante la primera mitad del siglo XX, en algunos países de Europa y en Estados Unidos, se implementaron

medidas jurídico-políticas que buscaron diferenciar las condiciones de un grupo social ubicado en una nueva categoría de edad, que no era propiamente parte de la infancia ni de la adultez. Una primera medida sobresaliente fue la conformación de tribunales especiales para menores de dieciocho años en Gran Bretaña y Estados Unidos, que se complementó con la prohibición de recluir en centros penitenciarios de adultos a personas de este grupo etario. Otra medida fue el aplazamiento del ingreso al mundo del trabajo de estas personas, al tiempo que debían prolongar su presencia en las instituciones educativas.

Estos hechos sociales adquirieron mayor legitimidad tras la difusión de teorías psicobiológicas y sociológicas relativas a la existencia diferencial de este grupo de edad. Un referente fundacional de este nuevo objeto de conocimiento fue la obra de Stanley Hall (citado en Feixa, 2006), quien afirmó que la adolescencia es una etapa de agitación (entre los doce y los veinticinco años), usualmente dominada por los instintos. Al tiempo, pero en condiciones sociopolíticas y culturales distintas, el joven Benjamin proclamó la existencia de "una cultura de juventud" que superaba la idea del joven como aquel que está en una etapa de transición entre la infancia y la adultez. También afirmó que la juventud era una suerte de metáfora del cambio social, y que se requería de instituciones que pusieran a los jóvenes en contacto con el espíritu y no con intereses materiales (Amador-Baquiro, 2015).

Con la declaración de la Primera Guerra Mundial, los Estados involucrados impusieron medidas para que los jóvenes se enlistaran en el ejército. Aunque desde la Revolución francesa se implementó el servicio militar obligatorio a las personas menores de veinte años, la coyuntura de la Gran Guerra intensificó el reclutamiento en masa. De acuerdo con Hobsbawm (2000), la contienda bélica trajo consigo la muerte de cerca de ocho millones de jóvenes. Durante estos años, surgió el concepto de *generación* como una categoría explicativa sobre las diferencias entre grupos de edad, atribuidas no solo a sus particularidades psicológicas, sino también a acontecimientos sociales. Así, mientras que Ortega y Gasset (1955) explicó que la generación es un cuerpo social que se desenvuelve en el mundo a partir de una trayectoria vital, Mannheim admitió que esta contiene estratificaciones internas que dan forma a la denominada unidad generacional (citado en Amador-Baquiro y Muñoz-González, 2018).

Luego de la Segunda Guerra Mundial, el ímpetu de la juventud se debilitó, debido al predominio del escepticismo. Como respuesta, muchos Gobiernos promovieron la escolarización masiva de personas menores de veinte años, y se impusieron ofertas culturales que fomentaron el consumo adolescente-juvenil. Este giro de la mirada se acentuó, primero, con la representación de *Rebelde sin causa* (de Nicholas Ray, en 1955), película que se convirtió en icono, y, segundo,

con la presencia de Elvis Presley, una figura del mercado que interpeló el mundo adulto desde el *rock and roll*. Este fenómeno se afianzó con la conformación de un sistema creciente de representaciones y prácticas enmarcadas en la escuela secundaria (*high school*) que, además de permitir el acceso de jóvenes de distintas clases sociales a la vida académica, favoreció la sociabilidad con rituales relacionados con clubes, deportes y fraternidades.

Por estos mismos años, Coleman (citado en Feixa, 2006), desde la sociología, planteó que la escuela secundaria estaba convirtiéndose en el foco de una sociedad adolescente (*teenager*), que se diferenciaba del sistema de valores de la sociedad adulta. Parte de estas afirmaciones estuvieron influidas por Parsons (citado en Amador-Baquiro y Muñoz-González, 2020), quien denunció el predominio del consumo hedonista, aunque reconoció que la ubicación de este grupo de edad en las escuelas favorecía la eliminación de las diferencias sociales. Sin embargo, en la década de 1960, las particularidades de estos modos de sociabilidad dejaron de ser predominantes, debido a la irrupción de movimientos culturales que evidenciaron el inconformismo y el disenso frente a las culturas hegemónicas y parentales. Un ejemplo de estos movimientos fue la llamada *beat generation*, dada a conocer por medio de la novela-manifiesto *On the Road*, de Jack Kerouak (Valenzuela, 2009).

A partir de estos idearios liberatorios, surgió el *flower power*, también conocido como movimiento *hippy*, que se arrogó una especie de misión emancipadora que, desde la paz y el amor, se opuso a todas las formas de violencia. Estas formas de ver el mundo alcanzaron reconocimiento en el ámbito internacional con la irrupción de Mayo del 68, movimiento conformado mayoritariamente por mujeres y hombres universitarios que cuestionó el patriarcado y las relaciones de dependencia entre jóvenes y adultos. No obstante, cierto sector de este movimiento, animado por las ideas de Marcurse, Sartre, Foucault y otros, legitimó el uso de herramientas políticas para el combate social de una nueva generación.

En la década de 1970, en el contexto británico, surgió el movimiento punk. La presencia de la banda Sex Pistols en la escena mundial rescató la onda rebelde del *rock* e introdujo signos relacionados con la provocación, lo desviado y el hastío frente a las instituciones. Este hecho coincidió con la conformación del Centro de Estudios Culturales en Birmingham (Inglaterra). Más allá de los enfoques funcionalistas —relativos a la existencia de un grupo interclasista— y las perspectivas contraculturales que creyeron en la emergencia de una nueva clase revolucionaria, Hall y Jefferson (citados en Amador-Baquiro y Muñoz-González, 2020) problematizaron las experiencias de los jóvenes, inscritos en condicionamientos de clase social, raza y territorio. También se interesaron en reconocer

otras aristas de estas personas, desde la estigmatización, el trabajo obrero y los medios de comunicación masiva.

Más adelante, en el contexto de crisis de la década de 1980, la Unesco declaró, en 1985, el Año Internacional de la Juventud. El organismo internacional buscó incidir en los Gobiernos para que intervinieran en situaciones de riesgo social relacionadas con el crecimiento del desempleo juvenil, la falta de oportunidades educativas y el retorno a la dependencia familiar. Además de la reconversión del orden mundial, esta situación de crisis obedeció a las medidas neoliberales, orientadas a favorecer nuevas formas de acumulación de capital. Estas maneras de explicar el cambio de época coincidieron con el fortalecimiento de la economía de consumo, la omnipresencia de la imagen y el uso de la intimidad como espectáculo.

Este contexto motivó el surgimiento de nuevos marcos explicativos sobre los jóvenes. Al respecto, Maffesoli (1990) afirmó que los estilos juveniles emergentes, caracterizados por la incorporación de sistemas de afectos, adscripciones identitarias, estéticas que se inspiraron en los resquicios de la contracultura y estrategias de resguardo frente a lo exterior, podían comprenderse desde el concepto de *tribu*. La angustia que produjo el final del siglo XX tuvo como respuesta, en los jóvenes, la conformación de comunidades de adscripción (culturas juveniles), cuyas prácticas tendieron más a la hibridación, el nomadismo y la indiferencia que, propiamente, a la oposición, la confrontación y la disrupción.

Para Reguillo (2003), en el contexto de América Latina de inicios del siglo XXI, era necesario reconocerlos en su diversidad, esto es, como estudiantes, bandas, punks, milenaristas, desempleados, ocupas, piqueteros, empresarios y sicarios. También se requería comprender las condiciones estructurales en las que lo joven se configura: intensificación de la migración, globalización, nuevos localismos, desencanto político, apropiación de las TIC y desgaste de discursos dominantes. No obstante, a pesar del desencanto propio de finales de siglo, planteó que, si bien existen muchas diferencias entre los jóvenes, las culturas juveniles contienen aspectos comunes: poseen conciencia planetaria y globalizada, ejercen la micropolítica en los intersticios de la vida cotidiana, respetan la heterogeneidad ontológica y cultural, seleccionan cuidadosamente las causas sociales en las que se involucran, y el epicentro de sus acciones no está sujeto al barrio o a lo local.

En el transcurso de las dos décadas del siglo XXI, los planteamientos sobre tribus y culturas transitaron al de condición juvenil. La propia Reguillo (2010) propone esta noción como "el conjunto de formas particulares, diferenciadas y culturalmente acordadas encargadas de posicionar y delimitar la experiencia social y subjetiva de estos sujetos" (p. 401). De esta manera, es posible identificar, parcialmente, tres escenarios que constituyen la condición juvenil contemporánea:

1. La diversidad de expresiones productoras de sentido, que suelen estar atravesadas por la producción compartida de significados en la cultura.
2. La oferta material y simbólica procedente del mercado.
3. El poder de las asociaciones mafiosas, las cuales han reemplazado progresivamente los referentes de la institucionalidad.

El anterior recorrido evidencia varias implicaciones para el desarrollo de este objeto de estudio y formación. Por un lado, es necesario cuestionar la vigencia de la educación bancaria, conductista y disciplinaria, surgida en el siglo XVIII en el auge de la modernidad europea y replicada en el contexto colonial y republicano de América, frente a los mundos de vida de los niños y los jóvenes. Al parecer, existen profundas diferencias entre los propósitos de formación y la gestión del tiempo y el espacio de la escuela y la universidad modernas frente a las experiencias socioculturales y familiares de estas personas. Este divorcio genera preguntas de fondo sobre el sentido de los currículos, las prácticas educativas y las mediaciones pedagógicas, orientadas por las políticas educativas, que suelen responder a demandas de organismos internaciones, frente a los intereses, necesidades y expectativas de estas personas.

En segundo lugar, es importante explorar qué continuidades y variaciones ha tenido la educación, tanto en sus propósitos como en sus prácticas, en relación con las concepciones de infancia y juventud predominantes. Se trata de reconocer, desde la perspectiva histórica, las formas como los saberes, las políticas y los discursos sociales sobre los niños y los jóvenes han condicionado las formas de gestionar la educación, situación que puede dar luces sobre las relaciones de saber-poder predominantes y las formas de resistencia emergentes.

En tercer lugar, se requiere problematizar la hegemonía del código lingüístico en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación bancaria. Más allá de afirmar que este sea obsoleto, es necesario interrogar cuáles son los aportes y alcances de otros sistemas semióticos en los procesos de formación de los niños y los jóvenes. Como se ha analizado, la presencia de otros lenguajes y narrativas en la vida social y cultural ha sido un acontecimiento fundamental en la vida de estas personas, especialmente desde finales del siglo XX. Al parecer, los discursos, representaciones y prácticas sobre los usos de las TIC en la educación, que casi siempre quedan anclados a lógicas instrumentales, son insuficientes para responder a esta problemática.

En cuarto lugar, es fundamental interpretar las transformaciones de los procesos de subjetividad y subjetivación de estas personas en el contexto contemporáneo. Al parecer, las instituciones modernas —sobrevivientes— continúan tramitando

dispositivos para producir un tipo de subjetividad que, si bien puede ser funcional para el trabajo, el consumo y el mercado, está cada vez más caduca frente a la realidad de los niños y los jóvenes del siglo XXI. Este problema, además de evidenciar la crisis de tales instituciones, devela que las formas de subjetivación de estas personas están relacionadas con experiencias y referentes diversos y divergentes del mundo social. Esto se observa en la reafirmación de los procesos de subjetivación relativos a la diferencia sexual, de género, étnico-cultural, territorial y de clase social.

Por último, la vulneración sistemática de los derechos de la infancia y la situación de juvenicidio creciente en el continente demuestran que las relaciones de los niños y los jóvenes frente a los adultos en las sociedades neoliberales del siglo XXI están basadas no solo en formas de poder asimétricas, sino también en lógicas coloniales que naturalizan su subordinación y marginalización. Esto, teniendo en cuenta que las nuevas formas de acumulación de capital se basan en la precarización de las condiciones de vida y la necropolítica en personas y grupos sacrificables del Sur global. Esta manera de establecer quién puede vivir y quién debe morir en Estados penales y neoliberales, atravesados por lógicas adultocéntricas, elige a los niños y a los jóvenes como población residual que puede ser objeto de cosificación y deshumanización.

En este contexto, es importante interrogarse: ¿qué función cumple la educación frente a este escenario de bio- y necropolítica?, ¿qué alternativas plantea frente al agotamiento de la narrativa de la movilidad social en escenarios de precarización?, ¿qué procesos de subjetivación pueden ser mediados y acompañados, desde las prácticas educativas, con el objetivo de construir nuevos repertorios de acción social, política, cultural, ética y estética?

Para finalizar esta sección, la tabla 4.9 contiene una lista de las investigaciones que responden a este objeto de reflexión y formación.

Tabla 4.9. Investigaciones relacionadas con infancias, jóvenes y educación realizadas en el marco del DIE-UD

Título	Autor y año
Infancias, comunicación y educación: análisis de sus mutaciones	Juan Carlos Amador Baquiro (2013; tesis doctoral dirigida por Germán Muñoz)
Prácticas literarias juveniles: jóvenes, formación y literatura	Humberto Alexis Rodríguez (2017; tesis doctoral dirigida por Germán Muñoz)
Memorias visuales de jóvenes sobre el conflicto armado y la paz en Colombia	Juan Carlos Amador Baquiro y Germán Muñoz (2017-2018; investigación postdoctoral)
Resistencia, reexistencia y juvenicidio en Colombia	Juan Carlos Amador Baquiro y Germán Muñoz (2021-2022; CIDC-UDFJC)
Prácticas comunicativas juveniles y sus formas de acontecer en tres propuestas pedagógicas no convencionales de la ciudad de Bogotá: hacia otras pedagogías del lenguaje y la comunicación	Diego Cardona (2022; tesis doctoral dirigida por Juan Carlos Amador Baquiro)
Experiencia estética cotidiana de niños y niñas a través de narrativas audiovisuales: implicaciones para la formación de licenciados en artes visuales	Rocío Pérez (2022; tesis doctoral dirigida por Juan Carlos Amador Baquiro)
Construcción social de la infancia de la educación infantil en Colombia a través de la fotografía	Natalia Montaño (2023; tesis doctoral dirigida por Juan Carlos Amador Baquiro)

Fuente: elaboración propia.

Epistemologías y metodologías

De acuerdo con lo expuesto sobre las particularidades teóricas de los objetos de estudio y de formación, es posible afirmar que esta línea se inscribe en una perspectiva epistemológica plural y flexible que dialoga con enfoques convencionales y emergentes. Asimismo, en sintonía con esta postura epistemológica, adopta métodos de investigación y estrategias metodológicas diversas que buscan responder, de manera coherente y práctica, a los problemas de investigación y los objetivos respectivos. A continuación, se presentan sucintamente estos dos aspectos de la línea de investigación.

Epistemologías

En relación con las epistemologías, como se observa, los estudios de la línea suelen analizar problemas específicos del campo de la comunicación-educación, situados en espacios institucionales, comunitarios y mediático-tecnológicos, que tienen en cuenta las condiciones estructurales de clase social, género, etnia y territorio. En consecuencia, cuando se requiere, las investigaciones adoptan lecturas de estas realidades a partir de enfoques inspirados en el estructural-constructivismo, lo relacional y lo configuracional.

La perspectiva estructural-constructivista de Bourdieu (2007) comprende la realidad social como campos sociales estructurados por condiciones objetivas y subjetivas. Estos campos refieren a espacios sociales que se caracterizan por su asimetría y conflictividad y están habitados por agentes que buscan ubicarse en mejores posiciones. Estas ubicaciones dependen de la adquisición y el volumen de capital alcanzados. Las prácticas sociales producidas en estos espacios dependen de condiciones objetivas de la estructura social que inciden en los *habitus* y las prácticas sociales. No obstante, los agentes pueden ejercer estrategias, conforme a sus sistemas de intereses (*illusio*), que pueden incidir en las posiciones y oposiciones dentro del campo.

Este enfoque se complementa con perspectivas relacionales que buscan integrar lo estructural con lo particular. Estas buscan destacar el carácter activo y productivo de las personas, grupos y comunidades con los aspectos de la estructura que condicionan su vida (Mayall, 2002). En esta línea de reflexión, sobresalen los planteamientos sobre la epistemología configuracional, cuyo propósito es establecer vínculos interpretativos entre las particularidades socioculturales de una persona o grupo y las condiciones históricas y sociales que los constriñen. Esto permite entender también cómo se despliegan los procesos de reproducción y transformación social y cultural.

Por su parte, la genealogía originalmente surgió de Nietzsche (s. f.), quien afirmó que era necesario desarrollar una filosofía histórica que permitiera devolver los valores morales a la historia en un esfuerzo por su desmitificación. Al respecto, propuso tres premisas: 1) la moral es un invento humano, dada la tendencia de este a construir ideales; 2) los conceptos morales pueden ser comprendidos atendiendo a su genealogía y a los conflictos que surgen en su proceso de formación; 3) el valor de estos conceptos morales puede ser interrogado y sometido a crítica. Así, la genealogía busca comprender las condiciones históricas en las que surgió un objeto o problema social, con el fin de desnaturalizar su despliegue, así como interrogar los saberes, discursos y prácticas que se han producido en torno este. Aunque Foucault (2005) adoptó parte de esta mirada de la realidad

por medio del enfoque arqueogenealógico, esta línea de investigación no se inscribe plenamente en sus aspectos operativos.

En relación con el enfoque cualitativo, esta línea de investigación lo considera propicio y vigente. Para Vasilachis (2006), la investigación cualitativa no es una simple forma de investigar hechos sociales y educativos, sino un modo particular de reflexión epistemológica que se interroga, de manera permanente, en torno a tres asuntos: 1) cómo la realidad puede ser conocida; 2) qué relaciones existen entre quien conoce y aquello conocido, y 3) las características, fundamentos y presupuestos que orientan los procesos de saber.

Además de ratificar la coexistencia de paradigmas, en la que el enfoque cualitativo dialoga con perspectivas hermenéuticas, fenomenológicas, relacionales y críticas, Vasilachis (2006) afirma que esta mirada de la realidad cobra sentido a partir de la epistemología del sujeto conocido, entendida como una interacción cognitiva entre sujeto cognoscente y sujeto conocido, orientada por la igualdad existencial y social. Esta lectura de la realidad invita al investigador a reflexionar sobre el carácter reproductor o transformador de sus hallazgos e interpretaciones.

En relación con los enfoques emergentes, como se mencionó en el inicio del capítulo, la tercera generación del campo comunicación-educación coincide con epistemes emergentes del Sur global. Varias de estas asumen las prácticas y saberes de comunicación-educación como un escenario de posibilidades para interrogar las narrativas utilizadas por la hegemonía, con el fin de dar cuenta de las realidades de los pueblos oprimidos. Se trata de develar aquello que Martín-Barbero y Corona (2017) llaman "mal de ojo", esto es, un conjunto de prejuicios que se instalan desde las lógicas occidentales y occidentalizadas, que impiden reconocer y reconocerse en los otros, en aquellos que han estado en los márgenes de la sociedad. Frente a esta mirada que excluye e invisibiliza, colectivos, comunidades y movimientos pueden ejecutar proyectos comunicacionales-educativos que contribuyan a desestructurar la fragmentación y recomponer la vida relacional entre congéneres y entre los seres humanos y la naturaleza.

Estas epistemes buscan privilegiar la riqueza de los buenos vivires desde sus dimensiones espirituales, éticas, políticas y culturales. También pretenden evidenciar el valor de los saberes y prácticas de las comunidades, colectivos y organizaciones, no como sistemas culturales cerrados e irreconciliables, sino como dispositivos de interaprendizaje y cocreación, capaces de tejer nuevos sentidos con los otros. Asimismo, hacen aspiran a hacer visibles las distintas posibilidades de lo comunal y de la territorialidad, empleando mediaciones culturales y pedagógicas que inviten a tejer redes de significado con otros grupos y comunidades. Por último, se encaminan a configurar superficies de diálogo, participación y toma de decisiones para tramitar los conflictos y construir lo común,

desde criterios horizontales y polifónicos, como respuesta a la precarización, el autoritarismo y el negacionismo.

Varias de estas experiencias se inscriben en el sentipensamiento del Sur y las epistemologías del Sur. Estas experiencias, entendidas como entramados comunitarios, también se enmarcan en lo que Escobar (2014) llamó *ontología política de lo glocal*. Aunque varias de estas provienen de apuestas políticas, epistémicas y pedagógicas anteriores, por ejemplo, de movimientos obreros, decoloniales, de liberación nacional, indigenistas, afrodescendientes, contraculturales, feministas, populares y comunitarios, estas se encuentran en un proceso de reinvención a partir de formas de agencia y acción por la defensa de la vida y la construcción de pluriversos para los buenos vivires, el posextractivismo, las alternativas frente a la crisis del modelo civilizatorio y la construcción de lo comunal. Esta forma de ver la realidad dialoga con otras perspectivas críticas, entre ellas:

1. Comunicología latinoamericana (Beltrán, 2005; Martín-Barbero, 2003; Mata, 2011), comprendida como un paradigma comunicacional que se distingue de los modelos funcionalistas, estructuralistas e informacionales, dada su orientación antihegemónica. Esta incluye experiencias y conceptos de la comunicación popular, comunitaria y alternativa (Alfaro, 1996; Huergo, 2000; Kaplún, 1998).
2. Educación popular en sus relaciones con procesos epistemológico-metodológicos, como la sistematización de experiencias, la investigación acción participativa (IAP) y apuestas emergentes en construcción —geopedagogías, pedagogías invisibles, educación expandida, inteligencias colectivas y comunidades de práctica— (Esteva, 2015; Freire, 2005; Mejía, 2015).
3. Giro decolonial, cuya génesis está en el colectivo de estudios modernidad-colonialidad, el cual promueve lecturas críticas de la realidad a partir de las categorías de colonialidad del ser, del poder, del saber y de la naturaleza (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).
4. Pensamiento ch'ixi, en el que confluyen apuestas del llamado pensamiento andino aimara. Promueve la decolonización del pensamiento y la mirada desde la construcción de otras memorias en las que se funden los sentidos corporales y mentales (Rivera-Cusicanqui, 2016).

Metodologías

En consonancia con las apuestas epistemológicas, la línea de investigación tiene en cuenta métodos y estrategias metodológicas de tres tipos: convencionales, participativas-colaborativas y emergentes. Vale señalar que, al terminar de escribir este capítulo, los integrantes de la línea y el grupo se encuentran debatiendo

sobre la necesidad de profundizar en métodos y estrategias colaborativas, sensibles y de investigación-creación. Estos últimos aspectos serán analizados en la última parte de este documento, dado que están en proceso de construcción y apropiación.

En relación con los métodos y estrategias convencionales, teniendo en cuenta que los objetos de investigación suelen analizar saberes, prácticas y experiencias de personas, colectivos, comunidades y organizaciones, se emplean con cierta recurrencia herramientas de la etnografía, el análisis narrativo, la teoría fundamentada y el análisis documental. La etnografía, en sus diversas modalidades, hace posible registrar lo que las personas hacen y lo que dicen que hacen (Guber, 2007), en sus contextos de saber y praxis, y también permite que el investigador asuma formas de reflexividad permanentes a partir de las interacciones y vínculos que establece con los agentes sociales.

Por su parte, el análisis narrativo asume que las narrativas de las experiencias son producciones socioculturales, de tipo performativo, que permiten a las personas reflexionar sobre hechos relacionados con su realidad, así como construir posicionamientos relacionales frente a sus experiencias, en coordenadas de tiempo y espacio precisas (Amador-Baquiro y Muñoz-González, 2020). En este tipo de análisis, se caracterizan los acontecimientos principales, los actores involucrados, los escenarios, las temporalidades y los puntos de giro que experimentan los participantes. Posteriormente, con cada participante, se analizan las tramas de sentido alrededor de los acontecimientos más destacados (Riessman, 2008). Este proceso permite reducir datos, realizar codificaciones abiertas, hallar unidades de sentido y construir categorías emergentes.

La teoría fundamentada emplea un conjunto de procedimientos, por medio de la inducción, que hacen posible el surgimiento de teorías explicativas de determinados fenómenos. Aunque esta se usa con frecuencia en investigaciones empíricas, también ha resultado útil para adelantar revisiones de literatura. Las herramientas clave para el desarrollo de esta estrategia son el método comparativo constante y el muestreo teórico. Mientras que en el primero el investigador codifica y analiza los datos simultáneamente, con el fin de integrarlos a una teoría coherente, en el segundo recolecta los datos con el fin de producir una teoría en la que simultáneamente se selecciona, codifica y analiza la información. Estos procedimientos favorecen la definición de campos semánticos que pueden ser triangulados con otros datos y teorías (Straus y Corbin, 2012).

El análisis documental es una estrategia que permite registrar, sistematizar y analizar información relativa a fuentes de información textual, procedentes de corpus de documentos de periodos específicos. De acuerdo con Galeano (2018), esta estrategia permite reconocer las unidades de sentido de los discursos,

los conocimientos o las representaciones que predominan en archivos de documentos. Aunque no tiene los mismos propósitos que el análisis crítico de discurso o la arqueología, este análisis contribuye a develar las continuidades y variaciones de estos sistemas ideacionales en el tiempo.

En relación con metodologías participativas, es importante destacar algunas estrategias procedentes de la educación y la comunicación populares. Como se explicó en el inicio, en el marco de la genealogía del campo, los procesos de construcción de conocimiento a través de la sistematización de experiencias y la IAP han sido fundamentales para esta línea. Al respecto, vale señalar que la sistematización de experiencias es una forma de recuperar memorias colectivas y trayectorias de organizaciones que, desde un horizonte de resistencias y proyectos alternativos, hacen visibles saberes y prácticas que pueden inspirar nuevos procesos. Esto se complementa con la IAP, que busca producir conocimientos con los otros, no solo *sobre* los otros, a partir de procesos de reconocimiento del contexto, la implementación de acciones de transformación y la valoración de estas estrategias. Aunque se emplean herramientas de investigación convencionales, estas estrategias también acuden a prácticas participativas y colaborativas, como la cartografía social-pedagógica, el taller pedagógico y los relatos colectivos.

En relación con metodologías colaborativas, aunque estas se encuentran en proceso de consolidación, es necesario mencionar que sus antecedentes son la sistematización de experiencias y la IAP. Al respecto, se destacan la etnografía multisituada, la investigación acción en educación (IAE) y las narrativas colaborativas. La primera propone analizar las prácticas de las personas y los grupos en el marco de condicionamientos políticos, económicos y culturales, que adquieren complejidad en el contexto de la globalización, así como incluir a los participantes (objetos de estudio) como coinvestigadores. La segunda contiene criterios y procedimientos análogos a la IAP, pero se desenvuelve en espacios educativos donde se pretende producir conocimiento colectivo transformador, especialmente desde las prácticas educativas. Y la tercera surge de experiencias de investigación recientes en las que las prácticas narrativas de los participantes se producen de manera colectiva y mediada, a través de formatos alfabéticos, visuales, sonoros, audiovisuales o digitales.

Frente a las metodologías emergentes en el marco de la cultura digital, se destacan la etnografía virtual, los análisis visual y multimodal, así como la cartografía digital. La etnografía virtual es un método que privilegia el estudio de comunidades y culturas creadas a través de la interacción mediada por entornos digitales. En esta, el campo es el ciberespacio, y las prácticas y discursos de los agentes adquieren densidad de acuerdo con los grados de interactividad, ubicuidad y reticularidad respectivos.

El análisis visual tiene diversas vertientes sociosemióticas. En este caso, la línea de investigación ha tenido en cuenta la estrategia iconológica de Panofsky (1972) y Acaso (2014). En el nivel preiconográfico, se realiza la descripción formal de la imagen: los objetos, las personas, los ambientes, los paisajes y los hechos que componen la narrativa visual. En el nivel iconográfico, se analizan los elementos simbólicos de los objetos, los personajes y los hechos representados, así como las connotaciones culturales de estos. Y en el iconológico, se interpreta el contexto cultural en el que fue creada la imagen, a partir de elementos de la composición que pueden guardar relación con el tiempo y el espacio en los que esta circuló por los medios sociales.

El análisis multimodal examina fuentes sonoras, visuales, audiovisuales y digitales, portadoras de distintos modos semióticos, que cumplen funciones importantes en los procesos de producción, distribución y apropiación de la información. Propone el análisis de cuatro aspectos (Kress y Van Leeuwen, 2001):

1. El discurso, que refiere al conjunto de conocimientos (expresados en interpretaciones, juicios y argumentos) socialmente construidos, procedentes de algún aspecto de la realidad, producidos en contextos sociales específicos.
2. El diseño, que comprende modos de expresión creados para que la audiencia pueda entender los productos culturales.
3. La producción, que alude a los contenidos puestos en escena, a partir de una intención comunicativa y performativa.
4. La distribución, entendida como el potencial de recodificación de los productos, el cual tiene propósitos de registro y distribución.

Y la cartografía digital procede de la cartografía social-pedagógica, que busca caracterizar e interpretar la realidad comunitaria-educativa por medio de su representación gráfica y simbólica. En el caso de la modalidad digital, esta se apoya en el uso de recursos mediáticos y semióticos, en los procesos tanto de producción como de distribución y apropiación de los mapas. En relación con la producción, los participantes realizan registros de la experiencia mediante textos alfabéticos, fotografías, audios, videos u otros. La idea es que estos funjan como hipervínculos, objetos virtuales y convenciones digitales que contribuyan a enlazar el mapa con otros textos, medios y formatos, desde composiciones multimediales. Una vez los integrantes se reúnen y ofrecen los recursos digitales mencionados para iniciar la cartografía digital, se debe contar con la imagen digital de un mapa, una

fotografía aérea o un plano del territorio que se va a mapear, con el fin de incluir los elementos seleccionados[15].

Una vez se cuenta con estos elementos, los participantes deben debatir, en el marco del problema o tema en cuestión, qué recursos digitales van a priorizar, qué significados tienen, qué mensaje quieren ofrecer y, finalmente, dónde y cómo van a ubicarlos en la superficie del mapa, fotografía o plano. Por último, es importante tener en cuenta que esta estrategia ofrece alternativas operativas para los procesos de distribución y apropiación de contenidos. Una vez el mapa está disponible en un archivo o sitio web, los participantes deben proceder a su publicación en un espacio digital interactivo abierto, con el fin de llegar a los públicos seleccionados. También es posible que el medio elegido para la publicación del contenido se integre con sitios, como redes sociales virtuales, páginas web y portales de información digital alternativa (Amador-Baquiro, 2021).

Epílogo

El recorrido propuesto en este capítulo buscó presentar las bases epistemológicas, teóricas y metodológicas de la línea de investigación Comunicación-Educación en la Cultura. En la primera parte, se hizo una exposición de la genealogía del campo a partir de tres generaciones que contienen continuidades y transformaciones. Posteriormente, se presentaron los objetos de estudio y de formación de la línea: comunicación(es)-educación(es) desde el Sur; (hiper)mediaciones, nuevas narrativas y convergencia cultural; pedagogía de la memoria y multimodalidad, e infancias, jóvenes y educación. Al final, se presentaron las epistemologías y metodologías predominantes de la línea, en coherencia con los objetos de estudio y de formación.

En relación con los objetos de estudio y formación, se afirma que, desde la fundación del DIE-UD y la conformación del énfasis, la línea de investigación ha explorado diversos problemas que responden a sus fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos. Estas investigaciones han sido adelantadas desde el grupo de investigación Jóvenes, Culturas y Poderes, en el acompañamiento a las tesis, y a través de trabajos colaborativos con otros grupos de investigación y redes académicas. En relación con las tesis, se evidencia que, en su mayoría, se han ubicado en los objetos de estudio relacionados con (hiper)mediaciones, nuevas narrativas y convergencia cultural, así como con infancias, jóvenes y

15 Al respecto, se sugiere trabajar con programas informáticos sencillos de usar, como PowerPoint o Adobe PDF, o bien en sitios web accesibles y de libre circulación (Prezi, Canva, Timeline, Genially), que permitan insertar los recursos digitales en la superficie del mapa, fotografía o plano seleccionado.

educación. Durante los últimos años, se observa un interés creciente por los demás objetos de estudio y de formación.

Desde el punto de vista epistemológico, como se explicó, si bien la línea tiene en cuenta perspectivas convencionales, como la estructural-constructivista, la genealogía histórica y la investigación cualitativa, reconoce los aportes de las epistemes emergentes, en coherencia con las consideraciones relativas a la tercera generación del campo. Dentro de estas, se destacan las epistemologías del Sur y el sentipensamiento del Sur, en diálogo con apuestas procedentes de la comunicología latinoamericana, la educación popular, el giro decolonial y el pensamiento ch'ixi. Como proyección, además de profundizar en estas perspectivas emergentes, para futuros estudios es necesario ampliar la mirada frente a los enfoques de género y feministas de tipo decolonial, interseccional y popular.

Y, desde el punto de vista de las metodologías, como se describió, la línea de investigación reconoce el valor de estrategias y herramientas convencionales, adscritas al enfoque cualitativo. Sin embargo, dadas las exigencias de los objetos de reflexión y formación, desde la fundación de la línea se han explorado estrategias que buscan responder a los cambios epocales y al carácter mediático-digital de las fuentes de información. Asimismo, se ha buscado responder al carácter colaborativo del conocimiento, como respuesta a las prácticas del extractivismo académico, denunciadas por los pueblos del Sur global.

A modo de proyección, se espera profundizar en estas estrategias, con el propósito de dar legitimidad a los saberes y prácticas de los colectivos, organizaciones y comunidades que participan en estos trabajos. Esto implica, a futuro, repensar los formatos de escritura académica que predominan en la academia hegemónica, experimentando alternativas performativas y multimodales, desde la investigación-creación y la investigación sensible.

Referencias

Acaso, M. (2014). *El lenguaje visual*. Paidós.

Albán, A. (2012). Estéticas de la re-existencia: lo político del arte. En W. Mignolo y P. Gómez (comps.), *Arte y estética en la opción decolonial* (vol. 2, pp. 433-448). Editorial UD.

Alfaro, R. (1996). *Una comunicación para otro desarrollo*. Asociación de Comunicadores Sociales Calandria.

Amador-Baquiro, J. C. (2015). Walter Benjamin: un agonista en los intersticios de la estética y la política. En J. C. Amador-Baquiro y M. Parra (comps.), *Pensadores imprescindibles para leer el poder* (tomo I, pp. 15-32). Editorial UD.

Amador-Baquiro, J. C. (2017). *Memoria al aire: gubernamentalidad, radiodifusión y nación en Colombia (1940-1973)*. Editorial UD.

Amador-Baquiro, J. C. (2020). Alfabetización multimodal crítica: textos complejos, comunicación del conocimiento y proyectos alternativos. En J. Amador, S. Rojas y R. Salinas (comps.), *Comunicación-educación en contextos de globalización, neoliberalismo y resistencia* (pp. 79-104). Editorial UD.

Amador-Baquiro, J. C. (2021). Memorias de hechos atroces, emprendimientos artístico-estéticos y visualidad: un estado de la cuestión. *Encuentros*, *19*(01), 40-62. https://doi.org/10.15665/encuen.v19i01.2307

Amador-Baquiro, J. C., Barragán, D. F. y Álvarez, C. (2022). Memoria del pasado reciente en la escuela: saberes prácticos de profesores y mediaciones multimodales. *Praxis & Saber*, *13*(32), 1-19.

Amador-Baquiro, J. C. y Muñoz-González, G. (2018). Comunicación-educación en Abya Yala: lo popular en la reconfiguración del campo. *Revista Nómadas*, (49), 47-67. https://doi.org/10.30578/nomadas.n49a3

Amador-Baquiro, J. C. y Muñoz-González, G. (2020). Del alteractivismo al estallido social: acción juvenil colectiva y conectiva (2011 y 2019). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *19*(1), 1-28. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.1.4588

Aparici, R. (2010). Introducción, conectividad en el ciberespacio. En R. Aparici (coord.), *Conectados en el ciberespacio* (pp. 9-26). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.

Baudrillard, J. (2011). *Crítica de la economía política del signo*. Siglo XXI.

Beltrán, L. R. (2005). *La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica. Un recuento de medio siglo*. III Congreso Panamericano de la Comunicación. http://bit.ly/1uT7lkm

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Fondo de Cultura Económica.

Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Hidalgo Editores.

Cardoso, N. (2016). *La comunicación desde una perspectiva de comunicación comunitaria*. Cátedra: Taller de Comunicación Comunitaria, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. https://bit.ly/3stb53s

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-23). Siglo del Hombre; Pensar; Iesco.

Cerbino, M. y Belotti, F. (2016). Medios comunitarios como ejercicio de ciudadanía comunicativa: experiencias desde Argentina y Ecuador. *Comunicar*, *47*(24), 49-56. https://doi.org/https://dx.doi.org/10.3916/C47-2016-05

Corsaro, W. (2011). *The sociology of childhood*. Sage.

Cussiánovich, A. (2013). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En A. Cussiánovich (ed.), *Historia del pensamiento social sobre la infancia* (pp. 86-102). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

De Certeau, M. (2007). *La presa della parola e altri scriti politici*. Meltemi.

De Oliveira, I. (2000). La comunicación/educación como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional. En C. Valderrama (ed.), *Comunicación-educación, coordenadas, abordajes y travesías*. Universidad Central; Siglo del Hombre.

Debord, G. (2008). *La sociedad del espectáculo*. La Marca.

Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.). (2006). *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial; Flacso.

Elias, N. (1997). *El proceso de civilización*. Fondo de Cultura Económica.

Erll, A. (2012). *Memoria colectiva y culturas del recuerdo*. Ediciones Uniandes.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Unaula.

Esteva, G. (2015). Para sentipensar la comunalidad. *Bajo el Volcán*, *15*(23), 171-186.

Fals Borda, O. (2009). Cómo investigar la realidad para transformarla. En V. Moncayo (comp.), *Una sociología sentipensante* para *América Latina* (pp. 253-301). Siglo del Hombre; Clacso.

Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *4*(2), 1-18.

Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar*. *El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Freinet, C. (1993). *Las técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo XXI.

Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Galeano, M. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro de la mirada*. Universidad de Antioquia. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf06h7

González, J. A. y Montiel, G. G. (2017). "Notas para una teoría de la comunicación popular", de Gilberto Giménez Montiel, y "Una nota sobre Gilberto

Giménez y sus notas para una teoría de la comunicación popular. Visiones, retos y herencias", de Jorge A. González. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, *13*(25), 17-28. https://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/383

Guber, R. (2007). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Norma.

Gudynas, E. (2015). *Extractivismos: ecología, economía y política de un modo de entender el desarrollo y la naturaleza*. Cedib.

Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1992). *La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa*. La Crujía.

Herrera, M. y Pertuz, C. (2016). Cuento para no olvidar. Aportes a la Cátedra de la Paz desde el estudio de la violencia política y la narrativa testimonial. En P. Ortega (ed.), *Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (pp. 187-218). Universidad Pedagógica Nacional.

Hobsbawm, E. (2000). *Historia del siglo XX*. Fondo de Cultura Económica.

Huergo, J. (2000). Comunicación/educación. Itinerarios transversales. En C. Valderrama (ed.), *Comunicación-educación, coordenadas, abordajes y travesías*. Universidad Central; Siglo del Hombre.

James, A. y Prout, A. (eds.). (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Falmer Press. https://doi.org/10.4324/9780203362600

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. La Torre.

Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse*. Bloomsbury Academic.

Lévinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Pre-textos.

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

Llobet, V. (2014). La producción de la categoría "niño-sujeto-de-derechos" y el discurso *psi* en las políticas sociales en Argentina: una reflexión sobre el proceso de transición institucional. En V. Llobet (ed.), *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión* (pp. 209-235). Clacso.

Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Icaria.

Marín, M. y Muñoz, G. (2002). *Secretos de mutantes: música y creación en las culturas juveniles*. Universidad Central.

Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Convenio Andrés Bello.

Martín-Barbero, J. y Corona, S. (2017). *Ver con los otros. Comunicación intercultural*. Fondo de Cultura Económica.

Mata, M. C. (2011). Comunicación popular, continuidades, transformaciones y desafíos. *Revista Oficios Terrestres*, *1*(26), 1-22.

Mattelart, A. y Mattelart, M. (1995). *Historia de las teorías de la comunicación*. Paidós.

Masterman, L. (1983). La educación en materia de comunicación: problemas teóricos y posibilidades concretas. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación*, *13*(2), 183-191. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000055824_spa

Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood. Thinking from children's lives*. Open University Press; McGraw-Hill Education.

Mead, M. (1977). *Cultura y compromiso: estudio sobre la ruptura generacional*. Granica.

Mejía, M. (2015). El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI. *Revista Educación y Ciudad*, (29), 15-38.

Monsiváis, C. (1988). *Escenas de pudor y liviandad*. Grijalbo.

Muñoz, G. (2007). *La comunicación en los mundos de vida juveniles*. Clacso.

Muñoz, G. (2011). *Jóvenes, culturas y poderes*. Siglo del Hombre; Cinde.

Nietzsche, F. (s. f.). *La genealogía de la moral. Un escrito polémico*. Biblioteca Virtual Universal. http://www.biblioteca.org.ar/libros/211756.pdf

Orozco-Gómez, G. (2010). Entre pantallas: nuevos roles comunicativos y educativos de los ciudadanos. En R. Aparici (comp.), *Edu comunicación: más allá del 2.0* (pp. 267-280). Gedisa.

Ortega y Gasset, J. (1955). *Obras completas. Tomo V* (6.ª ed.). Revista de Occidente. https://bit.ly/3sBvSlL

Ortiz, R. (2004). *Mundialización y cultura*. Convenio Andrés Bello.

Panofsky, E. (1972). *Estudios sobre iconología*. Alianza.

Pleyers, G. (2018). *Movimientos sociales en el siglo XXI: perspectivas y herramientas analíticas*. Clacso. https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0kds

Qvortrup, J. (1994). Formas de acercarse a las vidas y actividades de los niños. En *Seminario Europeo en Investigación y Políticas de Infancia en Europa en los Años Noventa* (pp. 47-63). Ministerio de Asuntos Sociales.

Rancière, J. (2008). *El espectador emancipado*. Manantial.

Reguillo, R. (2003). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 103-118.

Reguillo, R. (coord.). (2010). *Los jóvenes en el México contemporáneo*. Fondo de Cultura Económica.

Richard, N. (1994). *La insubordinación de los signos: cambio político, transformaciones culturales y poéticas de la crisis*. Biblioteca Nacional de Chile.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.

Rivera-Cusicanqui, S. (2016). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.

Rose, N. (2011). Identidad, genealogía, historia. En S. Hall y P. du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad* (pp. 214-250). Amorrortu.

Rousseau, J. (2007). *Emilio o de la educación*. Porrúa.

Rubio, G. (2010). *Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena: hacia una pedagogía de la memoria* [tesis de doctorado, Universidad de Granada]. https://bit.ly/45NULsz

Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI; Clacso.

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa.

Silva, M. (2005). *Educación interactiva: enseñanza y aprendizaje presencial y on-line*. Gedisa.

Straus, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnica y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Valderrama, C. (2000). Introducción. En C. Valderrama (ed.), *Comunicación-educación, coordenadas, abordajes y travesías*. Universidad Central; Siglo del Hombre.

Valenzuela, J. (2009). *El futuro ya fue: socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad*. Colegio de la Frontera Norte.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Villanueva-Mansilla, E. (2015). Acción conectiva, acción colectiva y medios digitales: posibilidades para la comunicación política en los tiempos de internet. *Contratexto*, (24), 57-76. https://doi.org/10.26439/contratexto2015.n024.587

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje significativo e identidad*. Paidós.

Zibechi, R. (2017). *Movimientos sociales en América Latina. El "mundo otro" en movimiento*. Bajo Tierra A. C.; Comunidad Autonomía y Libertad (Comunal); El Rebozo.