

Prácticas de colectivos sociales y revolturas del campo de Comunicación-Educación⁴

Humberto Cubides Cipagauta

Carlos Eduardo Valderrama Higuera

1. Introducción

Tomamos como punto de partida el escenario general de la comprensión del campo planteado por J. Huergo y Ana Belén Fernández, como aquel que emerge, se constituye topográficamente, de la tensión de las tradiciones hegemónicas asociadas a un proyecto de escolarización de la sociedad (que desborda la escuela) que tiene la intención de producir el sujeto moderno y conformar una subjetividad constituida por una ética y una estética acordes con el modo de producción capitalista y, por otro lado, un conjunto de trayectorias y prácticas de resistencia que operan de manera residual desde una especie de “teoría muda”, y cuya mejor expresión se da en las prácticas de lo que pudiéramos llamar educaciones y pedagogías otras.

Huergo y Fernández, dicen: “La percepción y comprensión de las teorías “mudas” que operan en las prácticas contribuye decisivamente en el desenvolvimiento de cualquier programa político-cultural”; y además, agregan, esa comprensión es entonces fundamental para preguntarnos desde una perspectiva epistemológica y política por los distintos ejes del campo de la Comunicación-Educación.

4 Este trabajo es fruto de la discusión de la línea de Comunicación-Educación de la Universidad Central, de la cual participan también Sonia Marsela Rojas y Sandra Osses; se apoya en tres investigaciones sobre saberes, prácticas y redes de colectivos sociales, en las que participaron los integrantes del grupo en distintos momentos.

Pues bien, a partir de las recientes investigaciones del grupo de Comunicación-Educación de la Universidad Central, nos proponemos esbozar los alcances de una especie de desbordamiento del campo, en buena parte propiciado por la multiplicación de prácticas, mecanismos, propuestas y escenarios de resistencia al proyecto hegemónico que hoy representa la llamada sociedad de la información y el conocimiento, y de los cuales, que no los únicos, son los que plantean las prácticas de agrupaciones pertenecientes a recientes movimientos sociales ambientalistas, comunitarios, populares, que luchan por la defensa de derechos específicos, étnicos tradicionales, etc. Nuestra hipótesis es que tales prácticas no solo hacen posible la emergencia de un campo social otro, sino que también conforman otros dominios de saber que permiten evidenciar problemáticas contemporáneas críticas, enunciar nuevas ideas e impulsar otra imagen del pensamiento; y al hacerlo, propician no solo una “revoltura” del campo (para usar de nuevo un término introducido por Huergo) sino, quizás, su resquebrajamiento y reconfiguración, así como el estallido mismo de las ideas tradicionales de educación y pedagogía.

Mostraremos cómo las formas de resistencia, diferencia y de producción de saber que ejercen tales grupos –claro está, en combinación con prácticas convencionales- esto es, el *giro práctico* que agencian, no solo reivindicán otras maneras de vivir y relacionarse con el mundo, que realizan lo virtual y muestran la plenitud de lo posible, sino que ofrecen formas distintas de poblar y transitar el territorio C-E desde apuestas prácticas y reflexivas, a partir de las cuales los académicos pueden volver a reflexionar sobre él.

Así, queremos en esta intervención dejar esbozados algunos lineamientos al respecto, en el escenario de los cambios actuales de la sociedad. Para ello, a manera de contexto, inicialmente presentamos brevemente una versión de la trayectoria latinoamericana del campo en las últimas décadas, enseguida describimos en términos generales algunos desarrollos-retos más recientes desde tales prácticas de diferencia y resistencia, y, finalmente, presentamos una reflexión general, algunos retos e inquietudes que se le plantean a la educación y a la pedagogía contemporáneas, en la perspectiva de constituir subjetividades capaces de producir cambios en los modos de ser del sujeto, de manera que éste sea cada vez más libre para reestructurar lo social y reconfigurar colectivamente lo político.

2. Breve trayectoria del campo en las últimas décadas

Desde luego, no se trata aquí de hacer una exhaustiva descripción o comprensión de la trayectoria del campo. Solo pretendemos, a manera de contexto general e introductorio a lo que queremos desarrollar más adelante, señalar algunas de las fuerzas en tensión que consideramos han estado definiendo los distintos caminos, recorridos, cruces y lugares desde, y con, los cuales se han venido conformando distintas prácticas, discursivas y no discursivas, de la Comunicación-Educación.

Hace algunos años, con la intención de ahondar en la crítica a los reduccionismos con los cuales se configuraron visiones hegemónicas de la comunicación y la educación, las cuales por supuesto fueron también constitutivas de algunas vertientes del campo, Espitia y Valderrama (2009), recogiendo los trabajos previos de Jorge Huergo y Jesús Martín-Barbero, señalaban varios nodos de tensión claves para entender el campo, tomar distancia de los reduccionismos y hacer algunas aperturas de carácter político. Creemos que, en lo fundamental, este mapa analítico, por decirlo de algún modo, sigue siendo válido en tanto dichos nodos de tensión parten de la premisa de que el campo de la Comunicación-Educación es un campo en permanente movimiento, que no se sustenta en seguridades disciplinarias y que su carácter relacional da cuenta, precisamente de las transformaciones, los devenires y las emergencias de las fuerzas en tensión.

Ya hemos señalado el escenario general de comprensión del campo propuesto por Huergo y Fernández (1999) y Huergo (2005). Huergo (2005) afirmó que la escolarización “alude a un proceso en que una práctica social como la escolar, va extendiéndose a nivel masivo en las sociedades modernas” (p. 34) de tal manera que sus principios estructurales (disciplinamiento social, racionalización de las prácticas, control moral, la implantación de la lógica escritural y el saber científico, entre otros) se expanden o se articulan con la totalidad de la sociedad en tanto proyecto moderno.

De otra parte, en el contexto general de dicha comprensión del campo, se inscriben ciertas tensiones particulares que le marcan derroteros al campo. Una de ellas es la relacionada con el lugar del saber y su estatuto epistemológico y político. En primer lugar, la interpelación de culturas otras a la centralidad de la escuela en el conocimiento científico, rompe con lo singular e instala en el corazón mismo del campo la pluralidad de los saberes. La pugna por su valor de verdad se instala en el centro de diversas

institucionalidades, pero también en los linderos de éstas a través de múltiples prácticas que transitan por ellos poniendo en evidencia la relatividad de dicho valor. En esa medida, no solo “se comienza a poner en duda el saber en tanto un conjunto de informaciones acumuladas e inmodificables que pueden ser transmitidas unidireccional y verticalmente; se cuestiona el libro como el único lugar del almacenamiento y soporte de la circulación del saber; y se reconocen otros soportes en la medida en que (...) se reconocen otros lenguajes” (Espitia y Valderrama, 2009, p. 166), sino que el campo se plantea el reto de que sus prácticas se constituyan a partir del diálogo de saberes. Diálogo que implica, en la experiencia comunicativo-educativa misma, la des-composición de los estatutos, modos, mecanismos y procesos de producción y validación de los saberes dialogantes para que el diálogo no se constituya en una mera externalidad.

Correlativamente, la legitimidad de los saberes, y de aquello que emerja de la experiencia dialógica, se inscribe en la lucha por el sentido del proyecto político social-comunitario. Lucha que trasciende -sin desconocerla- la dimensión instrumental y pragmática de la política y se instala en el horizonte de lo político (Mouffe, 2007). En esa medida, desde la dimensión de lo político, podemos decir que la tensión se inscribe, por una parte, entre

“grupos sociales que reivindican la autonomía de su capacidad de producir el sentido para su actuación, para su identidad, para su proyecto de vida, para sus decisiones, y por [la otra], aparatos siempre más neutros, siempre más impersonales, que distribuyen códigos de lenguaje, códigos de la forma de organización del conocimiento que son impuestos a los individuos y a los grupos, que organizan su comportamiento, sus preferencias y su modo de pensar” (Melucci, 2002, p. 89).

Finalmente, en este escenario, se plantea la tensión por la conformación de subjetividades en general y por subjetividades políticas en particular. Se parte del hecho de una creciente y sólida interpelación al sujeto de la modernidad, y por supuesto al ideal del sujeto pedagógico de las pedagogías tradicionales y escolarizantes, para darle cabida a prácticas que reivindican a un sujeto plural, heterogéneo, con capacidad de autodeterminación, que transita por múltiples espacialidades y temporalidades.

Por todo lo anterior, se hace necesario re-pensar los distintos vectores que conforman la relación entre comunicación, educación y la pedagogía, pero,

sobre todo, se trata de reconstituir críticamente su sentido, aquel que les otorgó el proyecto moderno.

3. Aperturas prácticas que sugieren el “estallido” de la educación y la reconstrucción del campo C-E

Examinar críticamente los diversos componentes de la educación y la pedagogía, en el fondo, significa interrogar el sentido actual de ambas y cómo cambia su interrelación con los procesos comunicativos. Cuando se llama la atención sobre la existencia de otros modos de conocer, de otros educandos, medios, etc., y se requiere la presencia de otro maestro y de otros objetivos para la educación, se está cuestionando la comprensión tradicional del propio hecho educativo y formativo. Compartimos entonces el planteamiento, el cual sugiere que la idea de educación tiene que estallar, a la manera como hace tiempo estalló aquella idea de comunicación asociada a establecer las mejores condiciones para garantizar la trasmisión óptima de información. La enseñanza, entendida como proyecto vital y artístico, es decir, como proceso de formación de subjetividades y no como mero acumulado de técnicas para amarrar a los individuos a una supuesta identidad, demanda una actitud ética que enfrente los problemas contemporáneos. Actitud que tiene para nosotros un doble componente: de una parte, la pregunta por lo que somos en este momento de la historia, es decir, una indagación por nuestra situación presente respecto de cómo nos constituyen las estructuras modernas del poder en un doble proceso de individualización y totalización; pero, quizás más importante, el segundo elemento se relaciona con asumir la crítica de eso que somos desde la dimensión histórica de lo que podemos franquear, es decir, rechazando aquello que somos a partir de imaginarnos lo que podríamos ser. Este trabajo supone una orientación hacia tres ámbitos: el dominio de cómo nos relacionamos con los demás, el que se refiere a cómo conocemos y, tercero, al de cómo nos relacionamos con nuestro cuerpo y nuestro propio ser para constituirnos como seres libres; ámbitos que recorren de distinta manera las prácticas que a continuación describimos.

3.1. Las transformaciones generadas por las prácticas de diferencia y resistencia

Para empezar, consideramos que las prácticas⁵ de los colectivos sociales despliegan un sentido de resistencia a los proyectos hegemónicos de la sociedad, y se vinculan, al menos parcialmente, con formas novedosas de imaginar y entender el mundo, lo mismo que con otro tipo de normas, saberes y valores éticos y estéticos. En resumen, nos referimos a las prácticas como lo que *realmente hace la gente cuando habla o cuando actúa*; luego aludimos a prácticas discursivas y no discursivas que emergen como acontecimientos en momentos históricos específicos (M. Foucault, 1983)⁶. Siendo singulares y múltiples (o heterogéneas), las prácticas no se pueden ver como simples acciones sueltas sino en su ensamblaje conforme a reglas y a un modo de *racionalidad*, la cual no se puede atribuir a un sujeto particular sino a un *régimen de prácticas*, a conjuntos o redes sociales dotados de una racionalidad que opera como condición de posibilidad de la acción. Es de esta manera que nos vamos a referir a las prácticas de colectivos sociales que actúan en Cundinamarca.

En primer lugar, encontramos que las ideas que respaldan tanto las acciones como las prácticas de estas agrupaciones tienen que ver con una particular manera de entender y abordar asuntos álgidos como la diversidad de género, la soberanía alimentaria, la crisis medioambiental, la producción estética y los problemas sociales de comunidades particulares o locales, entre otros⁷. En esa perspectiva, la *diferencia*⁸ que emerge tiene que ver con la singularidad de sus prácticas, con lo único, esto es, con aquello que no puede ser sustituido por otro y, en ese sentido, se opone a lo general, a lo que es común a muchos.

5 Entendemos las *prácticas* como un conjunto de acciones colectivas interconectadas y culturalmente compartidas, llevadas a cabo por agentes organizados que incorporan ciertos patrones y hábitos, en relación con sus dinámicas de actuación colectiva y de producción comunicativa o educativa.

6 Más concretamente, Foucault distingue dentro de las prácticas de saber las formas de visibilidad y las formas de enunciados; a ellas se suman las prácticas del hacer. Vale recordar que, por su parte, Deleuze y Guattari hablan de agenciamientos maquínicos de cuerpos (mezcla) y de agenciamientos colectivos de enunciación, los cuales se interpenetran, no pueden funcionar independientemente y se relacionan con movimientos de territorialización y desterritorialización. En ambas teorías, las cosas y las tecnologías son objetivaciones de las prácticas que no se explican por sí mismas.

7 Concretamente, aquí nos referimos a ocho agrupaciones que actúan principalmente en Bogotá y la región del altiplano: la Familia Ayara, Entretránsitos, Arquitectura Expandida, Transcolombia (Bogotá), IBI-tekoa (Sopo), el Mercado Orgánico (Bogotá, Cundinamarca y Boyacá) y el Cabildo Popular Mhuykita (Funza). A ellas se suman otras tres ubicadas en regiones del Departamento de Cundinamarca: Asopricor, Recrea y Fortaleza de la Montaña.

8 Para nuestro análisis resultó útil considerar la forma de comprender la noción de diferencia por parte del filósofo Gilles Deleuze (1968, cap. 5); según él, la diferencia, en tanto razón de lo sensible, toma la forma de la intensidad, de la diferencia de intensidad. De modo que así como existen diferencias cualitativas para efectuar la intensidad, emergen también formas distintas de las diferencias; recíprocamente, ello implica que todas esas intensidades son diferenciales, es decir, son diferencias de diferencias.

Modalidades de ejercer la diferencia

Partiendo de la consideración de autores tan distintos como Spinoza, Deleuze o Gabriel de la Tarde, en el sentido de que en la base de la diferencia se encuentra la fuerza que representa el cuerpo, por lo que se hace necesario liberar el poder de afirmación que encierra ese cuerpo con miras a “evitar vivir de manera separada de nuestros modos de existencia inmanentes” (B. Andrieu, citado por Dosse, 2006, p. 204), si quedaria completo el parentesis), destacamos lo siguiente.

En un caso, los integrantes de un grupo de transexuales buscan ingresar a lo “femenino” a partir de una cierta *proyección* de la mujer que desean “mostrar” públicamente a través de puestas en escena y la realización de shows artísticos. Entonces, la posibilidad de pensar y lograr estos tránsitos, implica romper con la condición de certeza y estabilidad del cuerpo y el género, que se asumen tradicionalmente como “datos” y límites biológicos inamovibles. Al mismo tiempo, la construcción de esta “nueva” identidad femenina termina por fracturar las fronteras que marcan el cuerpo desde su construcción como artefacto cultural (el hombre y la mujer como géneros distintos), en un proceso que integra diversos niveles y momentos de afectación del cuerpo masculino original. Paradójicamente, en este caso la transformación del cuerpo oscila entre dos ideas/imágenes de él: el cuerpo masculino y el cuerpo femenino. Así, el cambio de “identidad” toma como referencia esta construcción histórica binaria.

Probablemente, el ejemplo de otro grupo se encuentra en una perspectiva contraria a la anterior. Los integrantes de este colectivo afirman trabajar por la construcción de masculinidades alternativas o liberadoras, al tratar de vincular a la población de jóvenes transmascuinos y/o con experiencia de vida trans hacia la realización de masculinidades que se aparten de los modelos heteronormativos. Para este grupo, el enfoque “Trans” que se agencia desde las disciplinas médicas, desde las políticas públicas e incluso desde una porción de la academia, se basa en un discurso normativo, heterosexual y hegemónico. De allí que este colectivo proponga un trabajo de resignificación corporal y de construcción autónoma de las identidades, que se distancie del modelo patriarcal y machista ofrecido por la cultura hegemónica de género, mismo que se propone la “definición” del tipo de masculinidad al cual adscribirse estas personas; ello no implica, necesariamente, practicar intervenciones corporales definitivas, las cuales, se espera, deben asumir las personas Trans masculinas.

Una segunda manera en que se ejercen formas de diferencia corporal, se expresa en las percepciones de integrantes de varios grupos que cuestionan los hábitos de consumo de la sociedad moderna, las fronteras que se establecen entre el campo y la ciudad y, en particular, el desconocimiento que la gente tiene respecto de dónde viene los alimentos, cómo son cultivados y cómo son tratados, lo que, generalmente, conlleva la contaminación de sus cuerpos. Como alternativa, estos colectivos plantean generar cambios en las formas de pensar y relacionarse con el mundo, limpiar los cuerpos del denominado “desarrollo” social y romper la cadena de contaminación, haciendo de la ecología no sólo un discurso sino una práctica íntima, individual y colectiva.

Una modalidad distinta de cuidarse a sí mismo, pero también a otros, tiene que ver con el tipo y calidad de alimento que se ofrece a los demás, o el que se comparte en las reuniones, encuentros comunitarios o “talleres” de distintas agrupaciones. Allí se pone de presente que los productos orgánicos o “sanos” conllevan otras sensaciones y tienen sabores, olores, colores y propiedades distintas a los de los alimentos corrientes; pero más allá de esto, hay participantes que logran visualizar la relación entre la forma de producir alimentos, lo que ellos aportan a los sentidos, al corazón y a la mente, y la vinculación que todo ello tiene con la tierra y la manera de trabajarla. Se trata de realizar una valoración distinta de los alimentos que se consumen, que conlleva apreciar la calidad del alimento junto al esfuerzo y el trabajo que significa producirlo; esto supone, además, ser más sensibles a los “signos” propios de la tierra que se expresan en los productos tradicionales, los cuales, en apariencia, han llegado a ser de “segunda” categoría frente a la manera como se presentan los alimentos modernos, paradójicamente, más atractivos. Existe el convencimiento que dejar de sembrar algunas de las variedades “antiguas”, significa también dejar de cuidar los nutrientes que ellos ofrecen y no recibir los beneficios que proveen en términos de salud; se entiende que con las prácticas de monocultivo y de alimentación estándar y homogénea que se están tratando de imponer, se pierden para siempre importantes saberes nutricionales, culinarios y medicinales.

Esta clase de homogeneidad, asociada al monocultivo y al consumo indiferenciado que afecta la armonía corporal, se extiende a otros ámbitos. En particular, a las formas de conocimiento sobre el mundo y a las relaciones del ser humano consigo mismo, con sus semejantes y con la tierra. Referiremos cómo algunos de los grupos estudiados buscan pensar el mundo de manera diferente.

En primer lugar, el inconformismo respecto de su existencia cotidiana es uno de los motivos que lleva a los sujetos a integrarse con otros buscando alternativas vitales. Para algunos, permanecer en la ciudad se convirtió en una dificultad existencial, en tanto que para otros seguir en el campo se tornó en una lucha por la sobrevivencia y por enfrentar la soledad derivada del abandono del territorio propio por parte de familiares, vecinos o amigos. En el primer caso, la ciudad se convirtió en un encierro, en un ámbito falto de alternativas, en un espacio para seguir agenciando rutinas y afanes por alcanzar metas banales, sacrificando la libertad, el gusto por la naturaleza y la posibilidad de encontrar caminos propios. A cambio, se plantea volver al campo con el fin de encontrar, presumiblemente, la riqueza y diversidad de la naturaleza, una vida tranquila y sencilla, la re-educación de las costumbres, el encuentro con otros saberes, quizás más profundos y armónicos, y con otros actores sociales. En el segundo caso, persistir en el campo se tornó en dejar de obtener el beneficio que se otorga al “progreso” material y tecnológico de la civilización, exponerse a la sobreexplotación de intermediarios y políticos que no valoran suficientemente el trabajo campesino dejarse afectar por las prácticas agrícolas de las empresas industriales, aislarse de familiares y amigos seducidos por el desarrollo citadino, exponerse a la tristeza que conlleva experimentar un paisaje cada vez más homogéneo y, finalmente, no tener los recursos suficientes para mantener costumbres y saberes ancestrales. En medio de estas paradojas y de lo que significa enfrentar colectivamente dificultades de uno y otro orden, es que adquieren valor algunas prácticas alternativas que emergen en estos mismos contextos o en las redes de acción de los colectivos.

Una de ellas tiene que ver con modalidades de intercambio de cosas, saberes y servicios. La realización de festivales, tiendas o eventos de trueque se convierten en prácticas que buscan quebrar la lógica del consumo mercantil capitalista. Para algunos “truequiar” es un intercambio que no depende del dinero, sino de crear confianza entre los participantes, los cuales previamente valoran la utilidad que el bien o saber ofrecido tiene *para el otro*. Con ello se rompe con la línea de una existencia dedicada a tomar ventaja en el intercambio y la de consumir para desechar, incluso la propia vida, desestimando la compra de cosas de poco valor real, mismas que finalmente van a engrosar los basureros. En aquellos grupos organizados alrededor de explorar formas de “buen vivir”, ya sea en la lucha por el cuidado de la naturaleza, por la defensa de recursos nativos o para la generación de mejores condiciones físicas y sociales en territorios específicos de la ciudad, lo que se busca es ejercer un control local del territorio para enfrentar el dominio

corporativo y estatal que de él y de la vida en general se intenta, a partir del intercambio de saberes propios acerca de prácticas agrícolas tradicionales y para la conservación de la tierra, el agua, los bosques, las semillas etc., así como en modalidades distintas de gestión política social y cultural. En ese sentido, realizar ejercicios permanentes de trueque, talleres de producción y procesamiento de alimentos, prácticas de economía solidaria y familiar, laboratorios urbanos de iniciativa independiente y colaborativa, se convierten en recursos metodológicos que con el tiempo van siendo cualificados. Todo ello en medio del desánimo que conlleva el consumismo desbordante de la sociedad en general, el uso utilitario de los recursos por parte de otros, las regulaciones estatales en favor de corporaciones transnacionales o de empresas poderosas, las presiones económicas a que se ven abocados estos sectores “minoritarios” y la afectación que proviene de las acciones individualistas y mercantiles propias de la gente en general, que a veces resultan en prácticas hegemónicas dentro de las mismas agrupaciones.

Otra práctica importante tiene que ver con el rescate y conservación de saberes ancestrales, con miras a socializarlos, inicialmente en grupos minoritarios o en ámbitos concretos, de modo que ello se traduzca en la formación de conciencia ecológica. Esta última se entiende como la preocupación por generar prácticas responsables sobre el cuidado del planeta, informar a otros acerca de la necesidad de proteger recursos naturales invaluable e insustituibles, defender derechos como el de la soberanía alimentaria, y mantener una relación de armonía con el entorno y los semejantes. Se trata de saberes relacionados con la forma de producir y procesar alimentos como la quinua, el maíz o el amaranto, con las prácticas tradicionales de siembra como el policultivo o la agricultura de labranza mínima, con el control natural de plagas y el ejercicio de distintas formas de agroecología, con recrear conocimientos antiguos, o con hacer emerger y valorar conocimientos del ámbito local o de contextos aledaños. No obstante, es notable la tensión entre estos saberes y los conocimientos académico científicos, los cuales de distinta manera se apropian y ponen en juego, o se experimentan en combinación con los ancestrales. Lo que resulta importante es que de esta tensión se desprende la necesidad de interpelar e incluso relacionar prácticas distintas y de este modo alcanzar un conocimiento integral, vital, que supere las escisiones entre teoría y práctica, entre humano y naturaleza, o entre saberes tradicionales o locales y conocimientos científicos.

Una tercera práctica asociada a esta nueva visión de la ecología que relaciona la transformación subjetiva con las relaciones con los demás y con el

mundo, tiene que ver con encontrar formas de supervivencia y alternativas económicas en contravía con una idea de progreso indiscriminado, distante de la condición vital de las personas. Al hecho del trueque se suman otra clase de acciones tales como asumir un estilo de vida sencillo en donde se reutiliza aquello aparentemente inservible, evitar la compra de objetos que pueden ser producidos por cuenta propia, generar el alimento y vestido que se consumen, mantener un manejo no eficientista sobre el tiempo y lo que se quiere hacer, o construir espacios que se conviertan en lugares para vivir en familia, para educarse o distraerse de manera informal, o para comercializar productos de manera solidaria y sin afán de lucro, de modo que se creen formas de bienestar y de disfrute con otros.

Una forma distinta de efectuar la diferencia por parte de los grupos que acompañamos, de entrada, parece paradójica, pues se orienta más a implementar maneras de afectar a otros –a partir de una idea específica de formación– que a transformarse como individuos miembros de un colectivo que busque cambiarse a sí mismo. Pero en la práctica esto último no deja de aparecer, como consecuencia de procesos reflexivos que incuestionablemente se presentan. En una modalidad consiste en formar a otros acudiendo a pedagogías basadas en lo artístico, que encuentran formas concretas de hacerse efectivas mediante talleres de danza, canto o grafiti y mecanismos de “empoderamiento”, contruidos conjuntamente, buscando una horizontalidad comunicativa. De manera semejante, se presentan propuestas de formación ligadas a la idea de hacer talleres o “capacitaciones” a poblaciones diversas sobre temas específicos (el cuidado de la tierra, el cultivo agroecológico, la preservación de recursos como el agua, la conservación de prácticas artesanales o alimentarias, la construcción comunitaria de viviendas, etc.), en donde se recurre al apoyo de sabedores, de expertos, o de instituciones que adelantan estos procesos, habitualmente acudiendo a métodos y estrategias pedagógicas estandarizadas. No obstante, para ambos casos, es necesario anotar que algunas veces estos procesos están mediados por la incorporación poco crítica de valores aparentemente universales que, se supone, le permiten al aprendiz fortalecerse para evitar caer en situaciones sociales agudas o de precariedad.

En los ejemplos señalados, el enlazamiento entre los ámbitos del cambio subjetivo (ética), la producción de otros saberes y verdades (epistemológico) y la afectación o gobierno de otros (política) tiene distinta consistencia o énfasis; a veces uno de ellos se torna fundamental, con lo cual la afirmación de una verdadera diferencia resulta relativa. No obstante, puede decirse que

se presentan trazos de otra imagen de construcción del mundo, que con el tiempo tendería a consolidarse socialmente.

Las formas de resistencia

Mostraremos cómo la resistencia ejercida por las agrupaciones estudiadas recrea significaciones distintas a la de “simplemente” hacer frente a lo que se presenta como obstáculo (Bensaïd, 2006, p. 29); sentidos que tienen que ver con modos concretos en que se despliega la conducta y el pensamiento de tales grupos y que nos llevan a entenderla no como una posición reducida a negar o contraponer el poder, sino en relación con una serie de prácticas con la potencia de crear nuevas formas de hacer y de asumir la vida cotidiana. Prácticas que emergen como una serie abierta y cambiante de posibilidades, de acciones transformadoras que modifican lo establecido y conllevan la reconfiguración de las subjetividades y el cuestionamiento de ciertas verdades, pero que tampoco estas exentas de reproducir formas convencionales de las relaciones de poder, así como en los modos de organización y de comprensión del mundo. Entendidas así, las resistencias tienen que ver con la capacidad de los sujetos pertenecientes a los colectivos para desplegar su libertad y, consecuentemente, influir sobre la conducta de otros, permitiendo la afirmación de su singularidad.

El origen y génesis de los puntos de *resistencia al poder*, de los cuales son expresión el accionar de los grupos estudiados, responde a la inquietud de cómo enfrentar lo intolerable, cómo franquear la línea de dominación y del caos, cómo salir del atascamiento en que el poder encierra el actuar de los sujetos. De manera resumida, el reto para ellos consiste en encontrar los modos de darle consistencia a un pensar creativo, alcanzar un espacio de vida alternativo y hacer posible nuevas maneras de subjetivación. Pero al tratar de responder a ese reto, los grupos, igualmente, propagan ciertas redundancias, esto es, tienden a reproducir algunas imágenes o significaciones mayoritarias que aparecen como ciertas y válidas en la perspectiva de resistir el caos y los agudos problemas a los cuales se exponen.

Por supuesto existe una gran distancia entre el modo de enunciar la resistencia y las formas de conducta a través de las cuales esta se ejerce. En el discurso se acude a fórmulas genéricas tales como la necesidad de luchar contra el capitalismo, la crítica al Estado o al gobierno y sus políticas de distinto orden, o el imperativo de “ir contra el sistema” y contra todo lo

malo que él nos propone. No obstante, esta especie de “balbuceo” adquiere significados específicos, se enriquece y configura a través de una serie de prácticas que lógicamente le anteceden. En ese sentido la resistencia, o mejor, la disposición a explorar nuevas formas de vida, es primera con relación a encontrar las razones o explicaciones de por qué y cómo resistir. De modo que si bien emerge algo que logra ser pensado –así sea desde el cuerpo y el sentir, o a partir de crear una imagen novedosa sobre algo– respecto de algún nivel de la realidad que resulta problemático, o que afecta particularmente a alguien, muchas cosas quedan por pensar, con lo cual el acto de creación se provoca.

Esas maneras de entender y de actuar se expresan –por ejemplo frente a la crisis campesina que se vive– como la dificultad para conservar las semillas nativas tradicionales, cuestionando la dependencia que se quiere imponer a través de la imposición de semillas transgénicas producidas por transnacionales como Monsanto o DuPont, mostrando el desánimo que conlleva la implementación de programas asistenciales del gobierno y el daño que se hace a la cultura campesina con la promoción de prácticas de consumo de comida procesada. Igualmente, cuando se entiende que el ciclo de producir para consumir y luego desechar implica asumir rutinas de vida que apartan del verdadero bienestar y afectan el entorno; o cuando se siente que el afán de ocuparse constantemente que impulsa la vida citadina, termina por agotar todo el tiempo, impide pensar y cuidar de sí mismo.

La resistencia se traduce también en el modo en que se organiza la vida familiar y se trata con las instituciones; en el primer caso, por ejemplo, cuando se ejerce un relativo trastrocamiento de los oficios previstos para el género masculino en el espacio doméstico; y en el segundo, cuando al ver que las entidades locales no cumplen su papel, ejecutan inadecuadamente los recursos o los malgastan mediante prácticas politiqueras o nepotistas, se ejerce presión sobre ellas o se plantean propuestas que permiten defender el derecho a usar lo público desde diferentes iniciativas de bienestar.

Por último, algunas propuestas educativas y artísticas permiten visualizar alternativas a formas culturales hegemónicas, bien sea de una manera sistemática o en forma espontánea: en el primer caso, a través de la configuración de modalidades de educación informales sobre temas tan diversos como los que ya hemos descrito, o en propuestas que aún adecuándose al sistema formal de educación se convierten en alternativa a los estándares educativos convencionales –pensados en general para contextos de las ciudades en

“desarrollo” – y que buscan responder a las particularidades locales, valorar, apropiar y poner en juego saberes propios de las comunidades en donde inscriben su labor. En la opción artística, el show musical, los desfiles de moda o las puestas en escena se convierten en acciones potentes para que, por ejemplo, las prácticas transexuales se instalen en la ciudad, sin traer mayores dificultades; así mismo el empoderamiento femenino volcado a través del *break dance* busca confrontar la cultura machista que se asienta en la familia y en los espacios particulares de la cultura pop.

En fin, parece existir un “sistema múltiple” mediante el cual se resiste, efectivamente, las contingencias del sistema dominante, que pretende ser único, universal y definitivo. Estas modalidades diversas de resistir –como también de diferir– se complementan con otras referidas a mecanismos o dispositivos comunicativo-educativos con los cuales se contraviene la avalancha permanente de información perteneciente a un mundo en el que *el paisaje es el lenguaje*, es decir, el universo de significaciones, sensaciones y codificaciones que provienen de los medios de comunicación, de la informática, de las disciplinas científicas, de los saberes expertos (Garavito, 1999a) y de la llamada “sociedad de la información”, y que enfrentan los distintos modelos de formación del “capital humano” que se tratan de imponer. Haremos referencia a esas segundas formas de resistencia en el apartado siguiente, para luego referirnos a las prácticas de producción de saber llevadas a cabo por los colectivos, y que de distintas maneras constituyen también formas de resistencia.

3.2. Prácticas comunicativo educativas de resistencia, diferencia y de producción de saber

Veamos cómo desde las formas de diferencia y resistencia comunicativo - educativas planteadas por los grupos se abre paso a la existencia de nuevas posibilidades de vida y de saber, se constituyen nuevas subjetividades y emerge el poder de invención y de efectuación del *socius*, es decir, se ejerce otra forma de socialización.

El *performance* es una práctica comunicativo educativa muy potente para colocar en la escena pública de la ciudad formas de diferencia respecto de los géneros tradicionales constituidos históricamente, pues más allá de trasladar contenidos, de un lugar a otro, o generar mensajes que transiten entre diversos puntos, conlleva reconfigurar cuerpos e identidades; esto es,

desordenar y desestabilizar los géneros, y mostrar la existencia de modos de vida radicalmente otros. Al colocar al cuerpo como entidad mediadora de nuevas percepciones, que integra al mismo tiempo la comprensión del sujeto y el estado de cosas, permite organizar el mundo de otra manera, es decir, aproximar lo posible. Igualmente, al disponer la relación entre cuerpo y género como obra abierta, se convierte en un importante dispositivo para constituir nuevas subjetividades, construidas en relación con el afuera y no como el desenvolvimiento de una supuesta interioridad. Sumado a lo anterior, el *rediseño de la familia* como nueva manera de vínculo y de relación afectivas se constituye en una potente estrategia de comunicación y educación, en tanto se puede entender como creación que forma al individuo e imitación que se difunde, produciendo afectaciones intensas y duraderas, en este caso, bajo la modalidad de elección de una hija y de aceptación del ejercicio de ser madre.

Pero la aparición novedosa en la escena pública supone también integrar estrategias y habilidades artísticas y expresivas, las cuales se crean pacientemente. En este caso, el recurso de *los talleres* se convierte en un mecanismo muy eficaz para formar en estos ámbitos, pues trabaja moldeando competencias físicas, a partir de un trabajo desde la condición emocional de los participantes y provocando el gusto y el placer personal de la transformación. En particular, es potente cuando se presenta como un espacio de co-construcción, desde una relación comunicativa horizontal, y con una actitud de mutuo aprendizaje. A esta estrategia se suma aquella que acude a *la lúdica* cuando se trata, por ejemplo, de fundar una pedagogía de siembra alrededor de prácticas circenses. En ambos casos, su fuerza está en la capacidad que tienen para generar otras condiciones de percepción, y otras posibilidades de saber, conocer y valorar. Aquí, la diferencia efectuada no se reduce a una diferencia de estilo, fácilmente cooptada por los dispositivos neoliberales de promoción de diferencias y dirigidos a generar la ocupación de espacios novedosos en el mercado. En estos casos, suele operarse a través de una manifestación no cronológica del tiempo, propia de la lógica de lo decible, en este sentido se integran diversos escalonamientos y modulaciones temporales, permitiendo abrir otros niveles de pensamiento y aproximarse a lo invisible.

De otra parte, la recuperación y socialización de saberes ancestrales alrededor de la conservación de semillas nativas, el conocimiento sobre el valor nutritivo de algunos alimentos y las prácticas culinarias tradicionales, supone la integración de procesos comunicativos y educativos diversos: acudir a la comunicación oral, rescatar saberes desde la realización de historias de

vida, reconocer la propia experiencia y llevar a cabo ciertos experimentos, aprender de otros mediante observación directa, informarse y documentarse a través de redes de amigos, de redes de especialistas e incluso de las redes sociales, valerse de medios de comunicación tradicionales como la radio, etc., pero también de nuevas tecnologías mediante blogs o páginas electrónicas. En otro sentido, implica difundir y socializar la riqueza de estos conocimientos acudiendo al contacto directo, a festivales y ferias, a talleres y eventos de capacitación, y mediante dispositivos de información y de publicidad más amplios, en contravía con los de los medios masivos de comunicación, e incluso con la manera de educar de instituciones tradicionales como la escuela o de los centros de aprendizaje técnicos como el Sena. Aquí tiene un lugar muy importante el truco de saberes, no sólo porque impulsa la conservación y socialización de objetos, conocimientos y prácticas culturales, sino también porque se constituye en una forma de *cambiar*, de afectar mutuamente a los participantes, permitiendo la creación de nociones alternas sobre lo que conviene individual y grupalmente. Esta práctica logra incidir, incluso, sobre propuestas e instituciones educativas formales acerca de temas generalmente dejados de lado por ellas. En el fondo, lo que emerge es otra manera de agenciar la formación de individuos, transformando sus condiciones de vida, y ofreciendo salidas a un presente problemático, que, a su vez, anuncian la creación de un futuro intempestivo. Todo lo cual se distancia de la gestión utilitaria de la educación, entendida como una inversión rentable a mediano o largo plazo, y situada de manera estratégica para dar continuidad y permanencia al capitalismo como presente insustituible.

Finalmente, vinculada a una intencionalidad comunicativo educativa amplia y de denuncia, inscrita en lo local pero conectada a problemas claves del orden regional o global, resultan interesante la aparición de medios de comunicación alternativos, tales como los noticieros de radio locales, los periódicos independientes y la realización de eventos bajo la modalidad de festivales, ferias o encuentros lúdicos sobre temas de interés, como la soberanía alimentaria, la crisis ambiental, formas de intercambio no mercantil, o sobre los derechos de sectores sociales marginados. Algunos de ellos se complementan con tecnologías y estrategias más directas y participativas, buscando influir más claramente entre la gente. En ese sentido, modalidades de educación popular asociadas a tales prácticas conllevan estrategias de concientización, agitación, denuncia y organización, no necesariamente alejadas de intereses partidistas. No obstante, estas no parecen suficientes cuando dejan de considerar la importancia de impulsar otros modos de experiencia y de existencia de los sujetos. En varias ocasiones, tales medios

permiten establecer relaciones con redes de organización social, mecanismos de información y comunicación global y formas de movilización llevadas a cabo en ámbitos de distinto orden.

Con relación a las *formas de producción de conocimiento*, relacionadas principalmente con prácticas que emergen como modos de visibilidad y enunciación desplegados por los colectivos que estudiamos, y que permiten configurar formas de educación y autoformación, nuestra investigación arrojó lo siguiente.

Ciertamente, los grupos producen y socializan conocimiento respecto de su campo específico de trabajo: sobre el cuidado del medio ambiente y la conservación de la tierra; para llevar a cabo la defensa de los derechos de los jóvenes, así como la de los grupos que luchan por ejercer la diferencia de género y sexual; saberes útiles para producir e impulsar una alimentación sana y el buen vivir; saberes para la gestión de proyectos urbanísticos comunitarios; saberes pedagógicos, entre otros. Dicho conocimiento se acompaña con frecuencia de la generación de otros saberes que permiten apropiarse, resignificar y transformar el territorio particular en donde las agrupaciones despliegan sus acciones⁹. Por otra parte, habitualmente en el interior de los grupos existe la capacidad de realizar una producción conjunta del conocimiento que muchas veces se extiende a otros colectivos y contextos; de esta manera, se genera una producción intercultural, intergrupala e interdisciplinaria del saber.

En general el saber producido es un saber-hacer práctico y experimental – un saber enactivo como lo denomina Francisco Varela – que busca cambiar las situaciones problemáticas con las que los grupos se involucran. No obstante, casi siempre dentro de los grupos existen mecanismos que permiten hacer valoraciones, evaluaciones y reflexiones sobre las nociones e ideas con las que se apuntalan las prácticas. En algunos casos, esas reflexiones se trasladan a la elaboración de textos utilizados para hacer difusión de las acciones de cada grupo y/o para fundamentar nuevas propuestas de trabajo; de manera excepcional estos textos se convierten en artículos cuyo sentido

9 En esta perspectiva, un caso a resaltar tiene que ver con la producción más o menos sistemática de un tipo de saber educativo que tiene la intencionalidad de construir y posicionar el concepto de “educación provincial”, a partir del cual se pretende transformar prácticas educativas en contextos locales semi-rurales, potenciar los saberes prácticos de los educandos y propiciar el diálogo intercultural; paradójicamente, esta práctica se tiñe de una fuerte aspiración de los sujetos al reconocimiento en el medio académico y por la legitimación de este saber específico en el marco del campo convencional de la ciencia

principal es el socializar en las comunidades de pertenencia o en sectores afines los hallazgos y aprendizajes de los procesos en los que se involucran.

De otra parte, se acude a una modalidad particular de realización de talleres o laboratorios, los cuales, aunque poseen características específicas de acuerdo al propósito buscado (la apropiación física del territorio, la preservación del medio ambiente, el enriquecimiento de la cultura local, la defensa de ciertas prácticas artesanales, el aprendizaje artístico, la producción audio-visual, etc.), muchas veces se llevan a cabo desde formatos estandarizados, los cuales, a su vez, se asumen como una especie de saber técnico que facilita la acción, pero en otras se trata de construcciones propias en donde no se establece distancia, por ejemplo, entre los talleres, la realización de encuentros, la sistematización de la experiencia y la producción pedagógica. Desde allí se busca propiciar el diálogo con otros saberes (populares, de la vida cotidiana, tradicionales o ancestrales), impulsar la resignificación o enriquecimiento de los conocimientos académicos de los integrantes de los grupos y la construcción colectiva de conocimiento.

Se presentan casos significativos en donde la práctica artística sirve como medio para la producción y difusión de conocimiento, al permitir la visualización de problemas agudos de la sociedad; en general este conocimiento está incorporado al cuerpo, a los deseos y afectos y combina formas visuales y discursivas que hacen parte de obras de teatro, performances, producciones audiovisuales, sonoras, etc. A su vez, las técnicas o tecnologías asociadas a tales prácticas al ser adaptadas al medio local, a la condición particular de los sujetos, o ser reelaboradas para fines distintos, se convierten en una nueva forma de conocimiento práctico de carácter técnico o tecnológico.

En otra perspectiva, existe una constante producción de saberes frente al aspecto organizativo y de gestión propios de los grupos en aspectos como los siguientes: sobre cómo integrarse con mayor solidez; cómo relacionarse con determinadas instituciones (reconociendo las implicaciones que ello produce); cómo elaborar proyectos o propuestas técnicas; cómo organizarse para ejecutarlos, de qué manera administrar y gestionar recursos en procura de mayor eficiencia y claridad; cómo asociarse temporalmente con otros y trabajar conjuntamente con ellos; cómo hacer acuerdos, “negociar” y financiar las propias propuestas, etc. En todos los casos, se trata de un saber adaptado a las condiciones particulares de cada colectivo, que normalmente busca ser coherente con sus principios u objetivos y hacer realidad las utopías que los definen.

Luchar por alcanzar posibilidades de existencia lleva a los grupos a negociaciones, a ofertar servicios y tener presencia en convocatorias que a veces terminan por homogenizar la práctica al ingresar en lógicas oficiales o mercantiles que debilitan el sentido de su actuar. De igual manera, en ocasiones la búsqueda de recursos conlleva una competencia con otros colectivos, fragmentando las redes de apoyo, solidaridad o afecto que ellos mismos han contribuido a generar; en otras circunstancias, propicia la fragmentación grupal o la separación de algunos de los integrantes. No obstante, es claro que todas estas experiencias están vinculadas con aprendizajes distintos, más o menos sistemáticos: la mayoría dirigidos a mantener y cualificar la práctica mediante un saber-hacer; otros a darle un contexto para presentarla de una manera más general, más “cultura” o más radical; algunos más, propician saberes necesarios para consolidar el trabajo del grupo en un territorio o en medios sociales o culturales específicos. En fin, todo esto habla de un proceso de consolidación subjetiva, individual y colectiva, en donde capacidades y voluntades singulares interactúan y se juntan a fin de construir experiencias vitales comunes y para imaginar y crear mundos nuevos.

Adicionalmente, se presentan también *prácticas intelectuales* de otro orden: frente a la participación pública, respecto del control del territorio, sobre cómo gestionar modalidades educativas alternativas (como el ya citado caso de la educación provincial), acerca de cómo visibilizar y enfrentar los problemas locales y hacer resistencia desde un espacio vivido, no necesariamente geográfico, etc. En ese sentido, se crea constantemente un territorio conceptual, problemático y temático, respecto de problemas sociales, desde un saber útil para construir comunidad, capaz de identificar los focos de poder institucionales respecto de los cuales se nuclean las fuerzas con miras a ejercer determinadas formas de acción.

Vale destacar que el orden de la producción de conocimiento no es generalmente académico, aun cuando emergen propuestas al respecto y muchos de los integrantes de los grupos se relacionen y ejerzan resistencia a partir de saberes universitarios o disciplinares; no obstante, esos saberes se adecúan y usan estratégicamente, convirtiéndose en modalidades de saber-hacer.

Finalmente, algunos grupos parecen preferir tomar distancia del ejercicio de la investigación, o mejor, de la producción formal de conocimiento. En ese sentido, se comprende que el carácter de un saber específico es múltiple, no se reduce a ideas generales, informaciones, datos, etcétera; incluye también sensibilidades e iluminaciones que provienen de otros “paisajes”

que sobre lo social elaboran los colectivos. Aunque no aparezca un explícito interés por sistematizar el conocimiento de parte de quienes realizan distintos tipos de creación, ello no significa la imposibilidad de reconocer y entrar en diálogo con los saberes que evidentemente producen; de otro lado, como lo hemos visto, en ocasiones el conocimiento proviene de un saber de la experiencia, de lo que es capaz de expresar y visualizar el cuerpo y de las ideas que se derivan de crear cierta clase de imágenes no convencionales.

En todo caso, el reto de todo este conjunto de prácticas comunicativas y educativas, que de diversa manera se convierten en dispositivos diferenciales de *resistencia*, es el de superar los modelos y la imagen del pensamiento moderno, de manera que permita construir una posibilidad real de ruptura, de irrupción de auténtica novedad, posibilitando procesos de construcción de nuevas subjetividades y nuevas socialidades.

Conclusiones

Hemos mostrado muy rápidamente como existe un sistema múltiple y complejo de prácticas de diferencia y resistencia que otorgan un lugar preponderante a la producción de un saber práctico e incorporado; saber que se ocupa de enfrentar asuntos problemáticos críticos y de ofrecer y efectuar alternativas a los modos de existencia y de configuración de lo social.

Se trata de un saber reflexivo que tiene consecuencias para la vida misma de los sujetos y para la permanencia y la proyección de los colectivos, y que permite potenciar y enriquecer sus prácticas, sus formas de racionalidad y la constitución política de unos y otros.

Estas prácticas y saberes conllevan no sólo el replanteamiento de las modalidades de formación y de educación de los sujetos, sino que también ofrecen alternativas para re-pensar el campo C-E. Gracias, justamente, a su carácter reflexivo generan fisuras y movilizan la comprensión de un campo que, de cierta manera, ha permanecido inerte por la reflexión obsesiva y repetitiva de los académicos que se vuelca permanentemente sobre sí misma. El reto, entonces, es el de hacer explícitas y productivas esas “teorías mudas”, esos horizontes de pensamiento que operan en la superficie de tales prácticas y discursos.

En particular, creemos que un frente de movilización y cambio muy importante, pero no el único, se encuentra en el plano de la pedagogía. Pensamos que la pedagogía ha sido y es un punto clave de referencia y anclaje, epistemológico y político para las prácticas de articulación entre la educación y la comunicación.

Al respecto surgen entonces varios interrogantes:

En relación con la pregunta pedagógica por el cuerpo como territorio de diferencia y resistencia a la escolarización:

- ¿Qué lugar están ocupando los cuerpos en tanto ámbito de desmarcaje del proyecto disciplinar de la escolarización moderna?
- En los procesos de formación de las prácticas desescolarizadas, ¿cómo interviene la corporalidad en la construcción de formas de conocimiento sobre el mundo, sobre el sí mismo y sus relaciones con la otredad?
- ¿Cómo, desde la corporalidad, entendida como mediación pedagógica, se piensa el mundo de manera diferente?

Otro grupo de interrogantes pueden plantearse en el plano propiamente epistemológico:

- ¿Cómo dar cuenta, desde la pedagogía, de la convergencia de saberes en los procesos de formación de los sujetos inmersos en éstas prácticas colectivas?
- ¿Cómo potenciar pedagógicamente los procesos de superación de la dicotomía teoría-práctica?
- ¿Cómo reivindicar, desde una conceptualización pedagógica, los procesos intergrupales, interculturales e interdisciplinarios de producción de saberes?

Para finalizar:

- ¿Cómo hacer que una pedagogía, en sus distintas dimensiones, recoja la riqueza comunicativo-educativa de todas estas prácticas, de tal modo que ayude a generar condiciones para reconfigurar la educación y la formación de un sujeto cada vez más libre y creativo?

Bibliografía

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI Editores.
- Cubides, H. (2006). *Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí*, Bogotá: Universidad Central –IESCO– y Siglo del Hombre Editores.
- Cubides, H. (2007). “*El reto de conformar la multitud: posibilidades de formación de nuevas subjetividades sustentadas en el cuidado de sí y las prácticas reflexivas*”, en: Zuleta et. al. *¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas*, Bogotá: Universidad Central –IESCO– y Siglo del Hombre Editores, pp. 119-126.
- Cubides, H. (2012). “*Diferencia, resistencia y prácticas comunicativo-educativas de nuevas agrupaciones sociales de Bogotá y el altiplano*”. En: Memorias IV Encuentro Latinoamericano de Bio-política, Bogotá septiembre de 2012.
- Espitia, U. y Valderrama, C. (2009). “*Hacia una apertura política del campo comunicación-educación*”. *Revista Nómadas* # 30. pp. 164-179.
- Fernández, A.M (2006). *Subjetividad y política. Asambleas barriales y fábricas recuperadas*, Buenos Aires: Editorial Tinta Limón.
- Foucault, M. (1983). *La Arqueología el saber. México: Siglo XXI*, traducción de Aurelio Garzón del Camino.
- Foucault, M. (1996). *Caosmosis*, Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*, traducción de Horacio Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, México, segunda edición en español.
- Guattari, Félix, (2000). *Cartografías esquizoanalíticas*. Buenos Aires: Editorial, Manantial.
- Huergo, J. y Fernández, M. (1999). *Cultura escolar, cultura mediática / intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Huergo, J. (2005). *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Jiménez, C., et. al., (2006). *Organizaciones juveniles en Bogotá, una cuestión de convivencia*, Bogotá, Secretaría de Gobierno - Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.

Lazzaratto, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Editorial Tinta Limón.

Maffesoli, M. (2004). "Yo es otro", en: Laverde, M. C. et. al., *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*, Bogotá: Universidad Central –IESCO– y Siglo del Hombre Editores, pp. 21-30.

Maffesoli, M. (2005). *La transfiguración de lo político. La tribalización del mundo posmoderno*. México: Editorial Herder.

Martín-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gili.

Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Valderrama, C. (2012). "Sociedad de la información: Hegemonía, reduccionismo tecnológico y resistencias". *Revista Nómadas* # 36. pp. 13-25.