


# **Unidad 3. Comunicación (es) – Educación (es) desde el sur**

## **TEMAS**

---

 **3.1 Comunicación (es) –Educación (es) desde el sur**

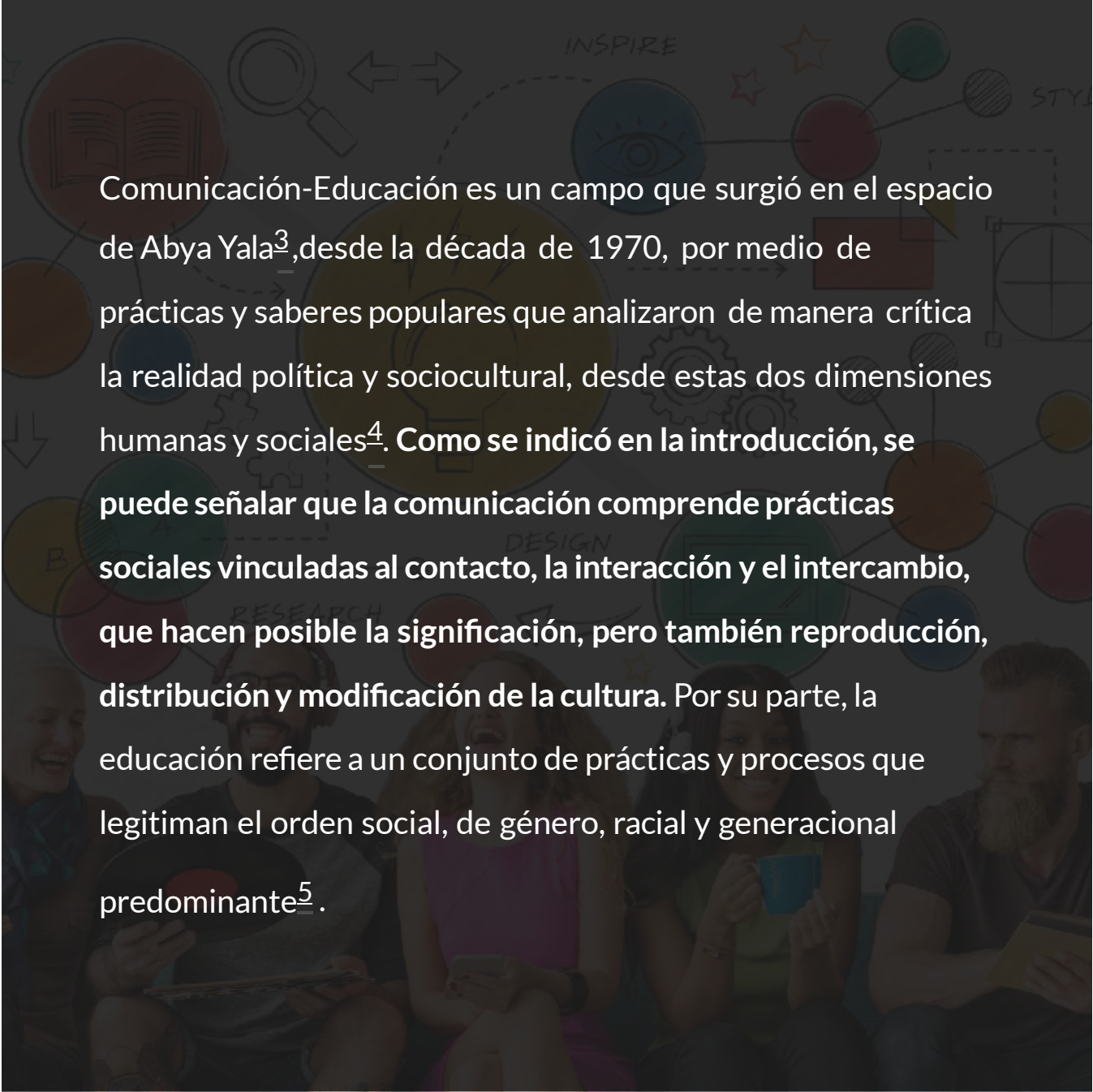
 **Lecturas Básicas**

 **Bibliografía**

 **Créditos**

## 3.1 Comunicación (es) – Educación (es) desde el sur

---



Comunicación-Educación es un campo que surgió en el espacio de Abya Yala<sup>3</sup>, desde la década de 1970, por medio de prácticas y saberes populares que analizaron de manera crítica la realidad política y sociocultural, desde estas dos dimensiones humanas y sociales<sup>4</sup>. Como se indicó en la introducción, se puede señalar que la comunicación comprende prácticas sociales vinculadas al contacto, la interacción y el intercambio, que hacen posible la significación, pero también reproducción, distribución y modificación de la cultura. Por su parte, la educación refiere a un conjunto de prácticas y procesos que legitiman el orden social, de género, racial y generacional predominante<sup>5</sup>.

---


3 “Abya Yala, en lengua Kuna, significa “tierra madura”, “tierra viva” o “tierra en florecimiento”. A partir del 2007, en la III Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala, realizada en Iximche (Guatemala), los pueblos de Abya Yala constituyeron una coordinación continental, 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 América, impuesto por los conquistadores” (Amador y Muñoz, 2018, p.1).



4 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).



5 De acuerdo con Rose (2011), la palabra dispositivo comprende un entramado de prescripciones, procedimientos, discursos y prácticas que buscan conducir las conductas, en el marco del gobierno de las poblaciones.



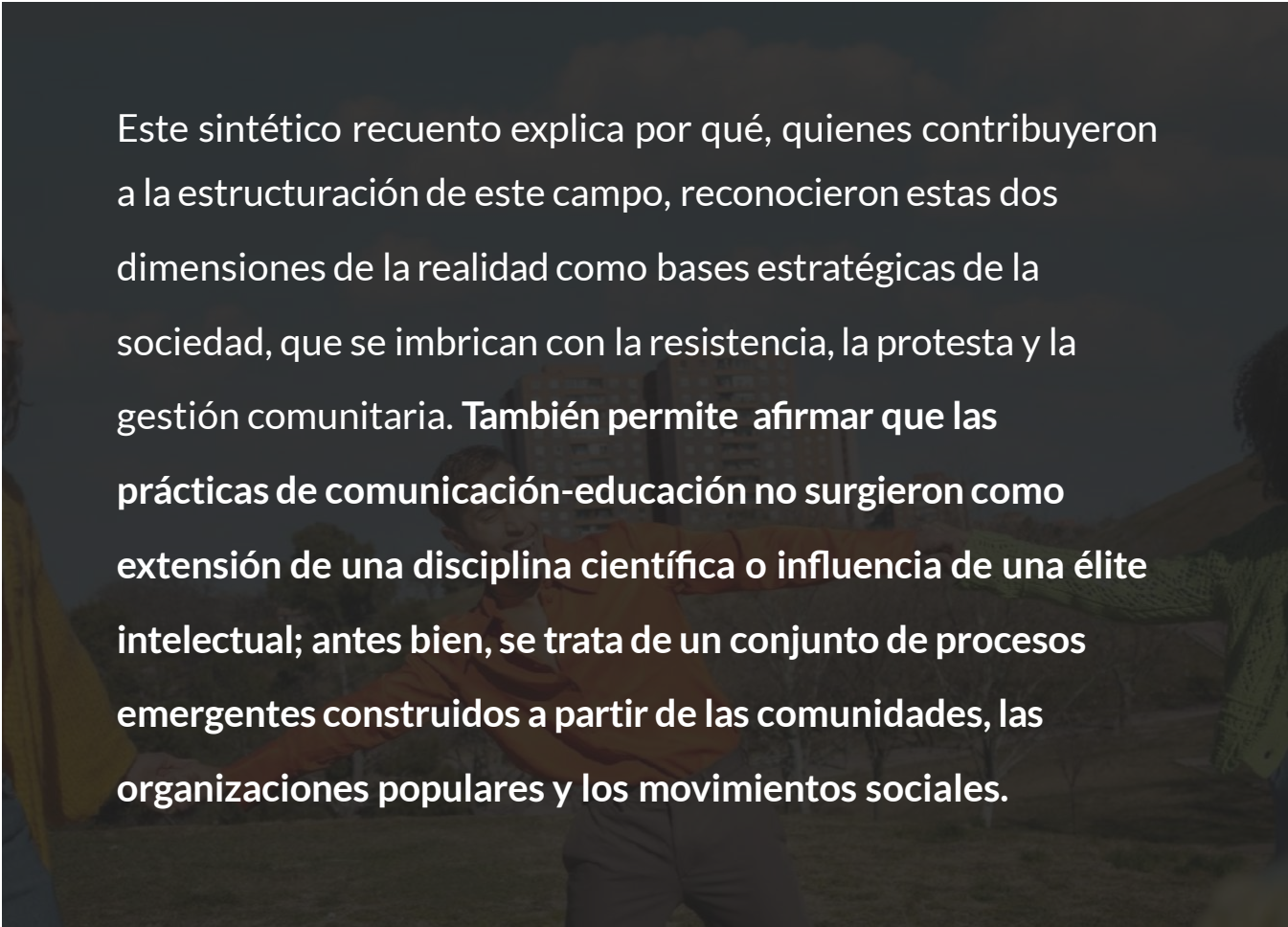
Además de estos aspectos, relativos a su génesis, es necesario mencionar tres antecedentes que explican su configuración en el tiempo. Primero, durante la segunda mitad del siglo XIX, surgieron pedagogos como Simón Rodríguez y José Martí, que reivindicaron modelos educativos populares distantes de las herencias hispánicas y católicas que predominaron desde la colonia. Años después, en los inicios del siglo XX, se fundaron o reformaron universidades con vocación popular, entre ellas, la de San Marcos (Perú); la de El Salvador (El Salvador); y la Autónoma (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 la transformación social (Mejía, 2015).

En segundo lugar, durante los albores del siglo XX, algunos gobiernos promovieron políticas de comunicación y educación “populares”; estas buscaron orientar las conductas de las poblaciones por medio del llamado dirigismo cultural. A modo de ejemplo, en Colombia, en 1939, se fundó la Radiodifusora Nacional, un medio que buscó divulgar “contenidos educativos” para orientar las conductas de las mujeres, los niños y los jóvenes. Con diferencias y coincidencias, se implementaron proyectos análogos en México, en el marco de la campaña cultural dirigida por Vasconcelos en la década de 1920, y en Chile, en el contexto de la llamada gran prensa (Martín-Barbero, 2003).

Y, en tercer lugar, entre 1940 y 1960, se llevaron a cabo proyectos de educación y comunicación populares, desde organizaciones de base -religiosas y obreras- con objetivos que se distanciaron del dirigismo cultural. Un ejemplo lo representa Acción Cultural Popular (ACPO, 1947), una organización católico-cristiana que se ocupó de incentivar procesos educativos en campesinos adultos, empleando medios de comunicación como la prensa y la radio. Otro ejemplo se encuentra en la red de radios mineras en Bolivia (1954), que se constituyó en estrategia de resistencia a los conflictos obrero-patronales que afectaron a estos trabajadores. Al tiempo, en Guatemala y Salvador surgieron proyectos radiofónicos insurgentes que fungieron como estrategias de contrapoder.



Como se aprecia, los procesos relacionados con la comunicación y la educación en la región fueron parte de proyectos de sociedad en disputa. En el ámbito de la comunicación, llama la atención cómo, mientras en Estados Unidos y Europa se produjeron teorías basadas en orientaciones estructuralistas y funcionalistas, que buscaron objetivar los efectos de los *mass media*, en América Latina esta hizo parte constitutiva de las luchas políticas gestionadas por movimientos populares. En lo que refiere a la educación, se destaca la labor de pedagogos críticos que, desde el inicio de las repúblicas, promovieron proyectos formativos asociados a las tramas mestizas y sincréticas de estas realidades histórico- culturales, así como a las cosmovisiones de los pueblos originarios.



Este sintético recuento explica por qué, quienes contribuyeron a la estructuración de este campo, reconocieron estas dos dimensiones de la realidad como bases estratégicas de la sociedad, que se imbrican con la resistencia, la protesta y la gestión comunitaria. **También permite afirmar que las prácticas de comunicación-educación no surgieron como extensión de una disciplina científica o influencia de una élite intelectual; antes bien, se trata de un conjunto de procesos emergentes contruidos a partir de las comunidades, las organizaciones populares y los movimientos sociales.**

## Primera generación

Surgió con el pensamiento pedagógico de carácter popular de Celestin Freinet (1993) y Paulo Freire (2005). El primero, nacido en Francia, luego de la I Guerra Mundial, asumió la pedagogía como “una técnica de vida” al servicio de la liberación de las comunidades. A partir de este criterio, implementó la cooperativa de enseñanza laica, un proyecto educativo orientado por el método activo y el trabajo colectivo. Desde esta cooperativa, empleó la imprenta en el aula y llevó a cabo la correspondencia escolar. Además de emplear medios de comunicación en las prácticas pedagógicas, Freinet (1993) demostró que los estudiantes pueden enseñar a sus pares y a los adultos.

Freire (2005), por su parte, fue un pedagogo de origen brasileiro; a finales de la década de 1960, realizó una crítica rotunda a lo que llamó educación bancaria. Esta se caracteriza no solo por reproducir el orden cultural y social, sino también por privilegiar la transmisión de contenidos, el conocimiento enciclopédico y gestionar el miedo para que los educandos sean productivos y obedientes. En este proceso, la praxis adquiere especial valor, dado que, tanto el educador-educando como el educando-educador, por medio de la comunicación, son capaces de leer el mundo y entender su transformación inminente.



Esta manera de asumir el sentido de la educación y la comunicación muestra dos aspectos de especial valor. En primer lugar, que la liberación implica la imbricación entre la educación y la comunicación, no como dimensiones aisladas sino como formas de pensamiento y de praxis articuladas. En esta interdependencia los sujetos “cointencionados al objeto de su pensar, se comunican su palabra y contenido” (Freire, 1984, p.75). Y, por otro lado, que lo popular es una realidad social legítima en la que los oprimidos - subalternizados, marginados, colonizados-, en comunión, son capaces de producir experiencias para transformarse a sí mismos, a los otros y al entorno.



Esta primera generación también evidencia que los procesos populares de la comunicación– educación fomentaron la participación y la (re) construcción de los vínculos entre personas de la comunidad, además de propiciar el despliegue de prácticas políticas en y desde las organizaciones de base. **Al tiempo, fue un momento que priorizó prácticas educativas de tipo popular y comunitario que propiciaron procesos de aprendizaje colectivos, orientados a desnaturalizar los discursos, las representaciones y las prácticas que estigmatizan al diferente y dejan anclados a los grupos subalternos a la exclusión y la desigualdad (Cardoso, 2016; Mata, 2011).**

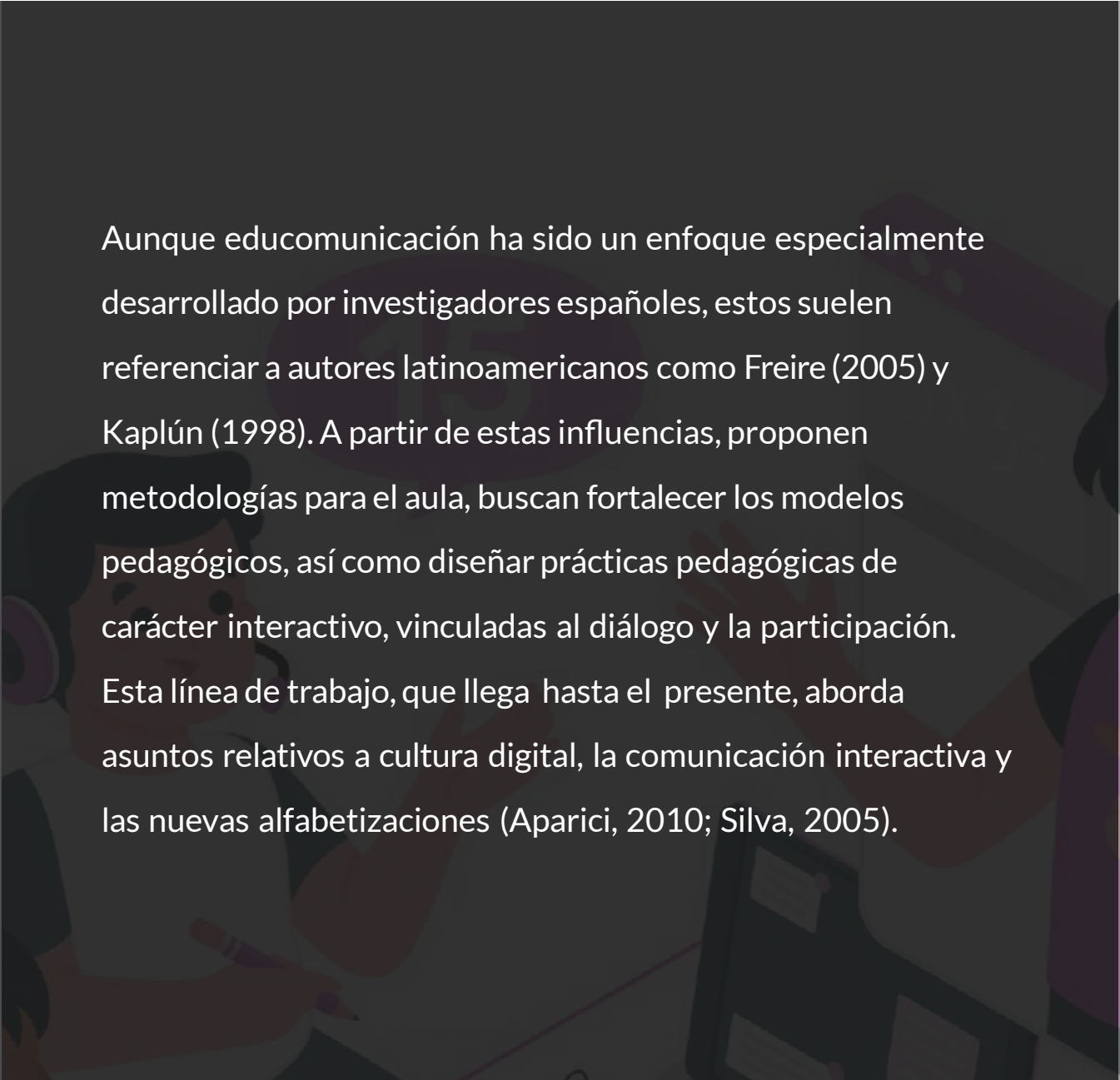
---

## **Segunda generación**

En los inicios de la década de 1990, el campo introdujo nuevos objetos de estudio, influidos por la irrupción de las tecnologías digitales vida política, social y cultural. Durante estos años, fue importante el interés de investigadores y profesores de la región por incorporar debates teóricos relativos a la tradición de lo popular y la liberación, pero también a los fenómenos emergentes de la globalización, el neoliberalismo y las tecnologías digitales.

Por estos años, de Oliveira (2000) afirmó que el campo estaba asociado a tres enfoques que coexisten: a) la independencia de las dos áreas; de hecho, cada una asume funciones diferentes en la sociedad; b) la noción de “alianza estratégica” entre los dos aspectos, situación que fomenta el intercambio de herramienta interpretativas para la producción de conocimiento y el desarrollo de prácticas comunicativas y educativas; y c) la emergencia de un nuevo campo transdisciplinar, constituidos por teorías y metodologías procedentes de otras disciplinas, pero que también se configuran de manera autónoma.

En esta segunda generación se pueden identificar tres líneas de trabajo: educomunicación; comunicación-educación alrededor de la cultura escolar y la cultura mediática; y comunicación-educación en relación con las 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. De acuerdo con Aparici (2010), la educomunicación comprende **“una filosofía y una práctica de la educación y la comunicación basadas en el diálogo y la participación que no requieren sólo de tecnologías, sino de un cambio de actitudes y de concepciones”** (p. 12).

A dark, stylized illustration of a classroom scene. In the foreground, a student is writing on a piece of paper with a pen. In the background, a teacher is standing and interacting with a group of students. The overall tone is educational and collaborative.

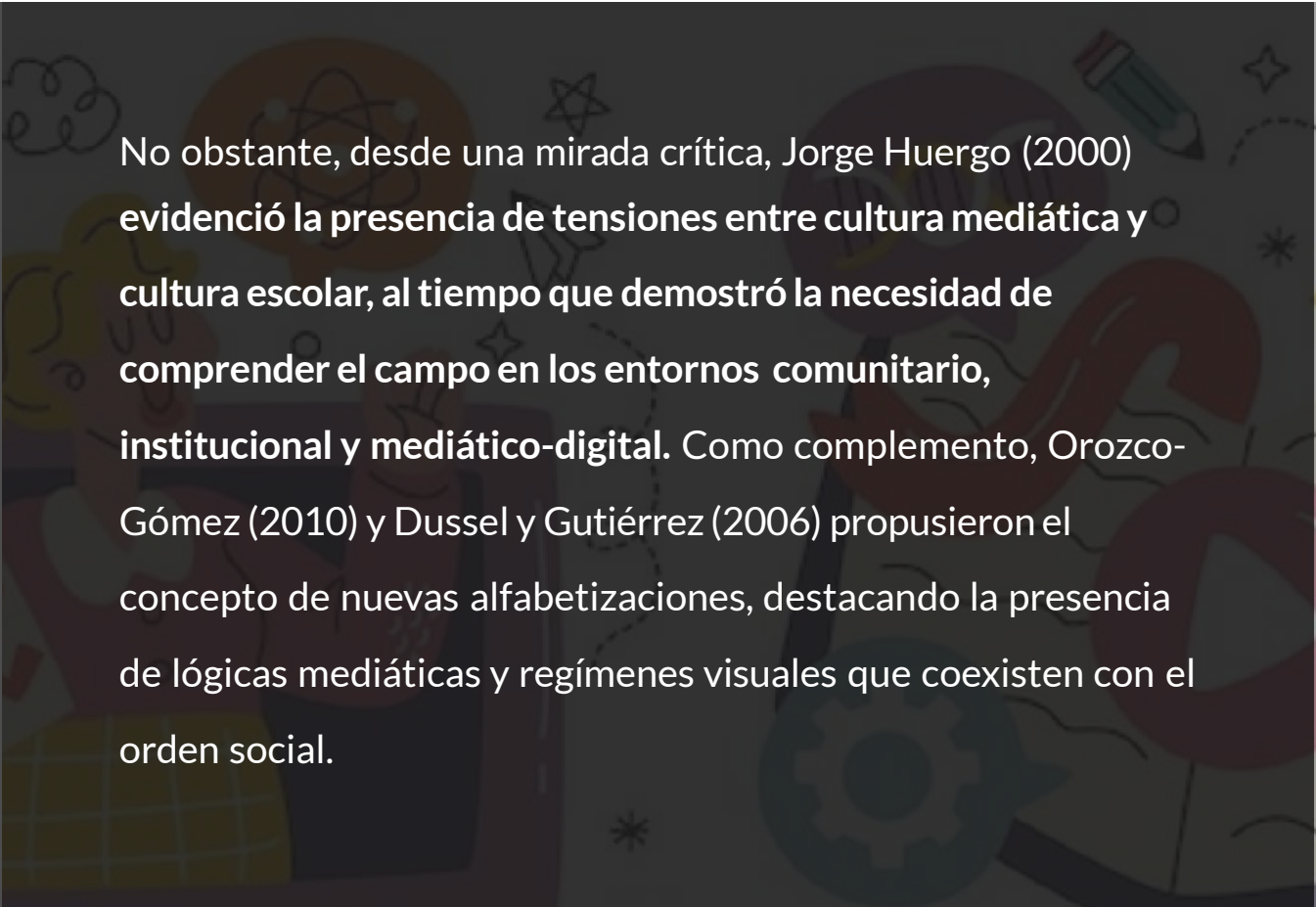
Aunque educomunicación ha sido un enfoque especialmente desarrollado por investigadores españoles, estos suelen referenciar a autores latinoamericanos como Freire (2005) y Kaplún (1998). A partir de estas influencias, proponen metodologías para el aula, buscan fortalecer los modelos pedagógicos, así como diseñar prácticas pedagógicas de carácter interactivo, vinculadas al diálogo y la participación. Esta línea de trabajo, que llega hasta el presente, aborda asuntos relativos a cultura digital, la comunicación interactiva y las nuevas alfabetizaciones (Aparici, 2010; Silva, 2005).

La segunda línea de trabajo aborda las relaciones y tensiones entre la cultura escolar y la cultura mediática. Esta problematiza tres ámbitos importantes del campo: educación para la recepción, comunicación en la educación y nuevas tecnologías (Valderrama, 2000). La educación para la recepción analiza los impactos de los medios en la educación, tema ampliamente influido por los Estudios Culturales británicos, estadounidenses y canadienses.

Más adelante, este ámbito se concentró en la lectura crítica de medios en los países de la región.

El ámbito de la comunicación en la educación analizó las dinámicas comunicativas de educandos y educadores. Al principio, este ámbito vinculó la figura del profesor con el emisor y la del estudiante con el receptor (Kaplún, 1998); este interés centrado en la modelización fue criticado por Prieto y Gutiérrez (1992) y Kaplún (1998). Y, en relación con el tercer ámbito, -educación y nuevas tecnologías-, este examinó la experiencia de educación a distancia, la educación virtual y la informática educativa.

Inicialmente, esta planteó que el uso de determinados programas informáticos y el equipamiento tecnológico favorecían el desarrollo de ciertas habilidades en los estudiantes.



No obstante, desde una mirada crítica, Jorge Huergo (2000) evidenció la presencia de tensiones entre cultura mediática y cultura escolar, al tiempo que demostró la necesidad de comprender el campo en los entornos comunitario, institucional y mediático-digital. Como complemento, Orozco-Gómez (2010) y Dussel y Gutiérrez (2006) propusieron el concepto de nuevas alfabetizaciones, destacando la presencia de lógicas mediáticas y regímenes visuales que coexisten con el orden social.

---

Esto implica no solo introducir tecnologías digitales en las instituciones educativas para reproducir las prácticas de los currículos tradicionales, sino generar condiciones para que educadores y educandos interpreten críticamente los medios y las tecnologías digitales. También implica examinar los códigos de estas interfaces, así como producir contenidos de modo que favorezcan el diálogo hacia dentro y hacia fuera de la escuela (Dussel y Gutiérrez, 2006).



Por último, la tercera línea de trabajo de esta segunda generación se denomina comunicación- educación y culturas populares. Esta surgió del análisis cultural en torno a los procesos de sincretismo y mestizaje que caracterizan la realidad genealógica de América Latina. A partir de este interés, estos estudios abordaron proyectos políticos y culturales de Estado por medio de estrategias de comunicación y educación. Estas generalmente buscan conducir las conductas de los grupos poblacionales. Algunos de estos estudios muestran cómo, distintos proyectos culturales institucionales, que usan medios de comunicación (cine, radio y televisión), fueron dirigidos a las masas con el objetivo de civilizar, educar y/o configurar identidades patriarcales, heterosexuales y nacionales (Amador, 2017; Martín-Barbero, 2003).

Esta perspectiva también analiza lo popular en sus relaciones con la industria cultural, o en relación con lo popular-masivo (Martín-Barbero, 2003). **Este fenómeno, que involucra los procesos de consumo y apropiación de contenidos, le otorga un carácter activo al espectador. Para Martín-Barbero, aquel que recibe la información no solo es un consumidor; también es un productor y actor histórico.** Esta perspectiva, que se inscribe en el concepto de mediación cultural, como ya se mencionó, examina relaciones y tensiones complejas entre la institucionalidad, la sensibilidad, la socialidad y la tecnicidad.

## Tercera generación




Con la profundización de la globalización hegemónica y el neoliberalismo, como ya se explicó, desde finales de la década de 1980, se produjo una progresiva precarización de los empleados y sus familias, se profundizó la mercantilización de los derechos fundamentales y se implementaron reformas de ajuste estructural orientadas por organismos supranacionales. **Estas condiciones, que hacen parte de los modos de funcionamiento del capitalismo avanzado, fortalecido tras la emergencia del informacionalismo, hicieron que distintos movimientos sociales del orden global redefinieran los alcances de sus acciones en diálogo con nuevas estrategias de comunicación y educación.**

---

En este contexto, el campo Comunicación-Educación retomó su orientación popular y emancipadora. A pesar de la crisis, los planteamientos sobre el pueblo como un sujeto histórico no deficitario hicieron posible un redimensionamiento de este campo. Los movimientos sociales empezaron a producir formas de articulación en relación con la democratización de la comunicación, la construcción de educaciones para la diferencia y la configuración de ciudadanías rebeldes. Así, 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 con una clara vocación antihegemónica (Pleyers, 2018; Zibechi, 2017).

En esta línea de reflexión, sobresalen dos grandes procesos que dan cuenta de las transformaciones del campo durante este tercer momento: una progresiva reorientación de lo popular en relación con los principios, modos de organización y prácticas de movilización de los colectivos dedicados a la educación y la comunicación populares; y la emergencia de un sentipensamiento del sur que empezó a tener reconocimiento en el marco de los movimientos alteractivistas del siglo XXI (Pleyers, 2018). Este último aspecto adquirió espacial valor tras la presencia, cada vez más activa, en la arena política -presencial y digital- de organizaciones y comunidades adscritas a pueblos originarios, campesinos, mujeres, jóvenes, ambientalistas, animalistas y personas LGBTIQ+.

En relación con la redefinición de lo popular, es claro que la hegemonía posicionó durante mucho tiempo la noción de pueblo como algo relacionado con la masa y la subalternidad deficitaria. Esta visión empezó a ser superada en el marco de este nuevo momento histórico. Para varias comunidades y organizaciones, el pueblo se constituye en un sujeto histórico que se reconoce a partir de su oposición frente a los intereses de la clase hegemónica local y transnacional (Giménez, 2016). Por esta razón, **“el sujeto-pueblo marca distancias ontológicas, epistémicas, políticas y pedagógicas frente a proyectos excluyentes e injustos”** (Amador y Muñoz, 2018, p. 55).



Esta lectura del pueblo también se relaciona con lo común. Según Cerbino y Belotti (2016), lo común refiere a entramados de relaciones contruidos por las organizaciones y comunidades, que vivencian procesos de reconocimiento sociales y subjetivos, y que se destacan por su carácter compartido. Estas interacciones se profundizan a partir de prácticas del campo Comunicación-Educación. Dichas interacciones incluyen espacios, procesos y productos mediáticos y formativos, derivados de comunidades moleculares que construyen desde abajo poderes alternativo al poder hegemónico (Cerbino y Belotti, 2016).

Desde lo educativo, Mejía (2015) señala que esta redefinición ontológica, epistémica y política de lo popular en el siglo XXI se ha ido constituyendo a partir de seis ámbitos en los cuales se despliega la construcción de subjetividades rebeldes o emancipadas, como lugar de enunciación y de actuación. Estos son:

- **Individuación:** comprende 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.
- **Socialización:** hace referencia a prácticas de comunicadores/educadores populares que trabajan en procesos relacionados con la familia y la escuela, proponiendo formas de reorganización de roles y prácticas.
- **Vinculación a lo público:** se explica a partir de procesos de negociación cultural que encuentran en la deliberación política la posibilidad de alcanzar objetivos colectivos.
- **Vinculación a movimientos sociales y organizaciones:** en este ámbito el comunicador/educador popular se vincula a estas colectividades y orienta sus acciones hacia nuevas formas de construcción de imaginarios colectivos que dan forma a las comunidades políticas de acción.



- **Construcción de procesos de gobernabilidad:** en este ámbito, los actores sociales, desde sus trayectorias y guiados por sus principios, deciden participar en formas de gobierno; aquí lo público-popular se constituye en una forma de poder alternativo.
- **Ámbito de la masividad:** en este el comunicador/educador popular incorpora nuevos lenguajes, narrativas y medios de comunicación con el fin de participar en redes y comunidades de práctica que aporten a la construcción de apuestas políticas, comunicativas y pedagógicas para los buenos vivires.



En relación con el segundo aspecto, es evidente que Comunicación-Educación empezó a ser interpelado por el denominado sentipensamiento del sur. **De acuerdo con Fals Borda (1979, 2009), el sentipensamiento es una manera de comprender la realidad desde el corazón, el cuerpo y los sentimientos.** Se trata de formas de ver el mundo y la vida que se originan de las cosmovisiones de las comunidades ribereñas del Caribe. Estas, en medio de situaciones de marcada violencia y marginalidad, han sido capaces de revertir la adversidad y las (mal) formaciones que alteran la armonía entre la naturaleza y los seres humanos.

---

**Inspirado en esta lectura de la realidad, Arturo Escobar (2014) sostiene que el sentipensamiento en la actualidad comprende los saberes y las prácticas producidos comunitariamente, desde abajo, por la izquierda y con la tierra. Estos pretenden dar respuesta a las necesidades de la vida humana y no humana, a través de iniciativas que fomenten la existencia de las personas y el planeta de manera enriquecedora y recíproca.**

Este giro existencial, ético y político coincide con los derroteros de la epistemología del sur. Esta se entiende 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 distancian de proyectos civilizatorios, desarrollistas, imperialistas y neoliberales (Amador, 2021). Este tipo de epistemología propone instrumentos operativos que permiten reconocer saberes y experiencias populares en sus potencialidades y posibilidades. Este ejercicio da luces sobre los aportes de estas cosmovisiones a la descolonización, la desmercantilización y la despatriarcalización (Santos, 2009).

En consonancia con este horizonte, surgen alternativas para tramitar procesos de protesta, resistencia y proyectos otros por medio del despliegue de prácticas como las mingas de pensamiento, las movilizaciones campesinas, de jóvenes y de mujeres, así como de comunidades en resistencia (Escobar, 2014). Esta diversidad de prácticas evidencia que, más allá de respuestas 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 y Muñoz, 2020; Villanueva-Mansilla, 2015).

Para finalizar, observe la siguiente pieza comunicativa:

## Comunicación(es) - Educación(es) desde el sur

✓ Ciberactivismo

✓ Periodismo digital alternativo.

✓ Comunidades de práctica.

✓ Estéticas digitales.

✓ Proyectos culturales y educativos expandidos.



### ¿Qué comprenden?

Prácticas, representaciones, discursos y productos que buscan incidir en la transformación de subjetividades, desde el contacto, el diálogo, la intersubjetividad y el desarrollo de proyectos alternativos para los buenos vivires

### ¿Quiénes lo agencian?

Actores sociales, movimientos sociales y colectivos.

### ¿Acciones?

Iniciativas que propendan por la igualdad y el reconocimiento, desde horizontes polifónicos, dialógicos y plurivocales.

### Alcances

Interpelar procesos y prácticas que históricamente han reproducido el racismo, el clasismo, el patriarcado, el sexismo, el adultocentrismo y el capitalismo.

### Buenos vivires:

Restablecimiento de vínculos entre la naturaleza y los seres humanos, desde horizontes espirituales, intersubjetivos y comunitarios.

Construcción de proyectos comunales, en torno al territorio, como alternativa al egoísmo, la mercantilización y el consumo.

Valoración de saberes y prácticas no dualistas que se constituyen en dispositivos de visibilidad y reconocimiento de lo subalterno.

Construcción de lo común, desde el interaprendizaje y la co-creación, como posibilidad de generar proyectos para la defensa de la vida desde la territorialidad.

## Lecturas Básicas

---

- Amador, J. (2022). Comunicaciones populares desde el sur: aportes para la construcción de paz en Colombia. En Planeta Paz (ed.). Travesías, juntanzas y debates para construir paz desde los territorios. Planeta Paz y Embajada de Noruega.
- Escobar, A. (2015). Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur. *Revista de Antropología Iberoamericana*, Volumen 11, Número 1, pp. 11 - 32 DOI: 10.11156/aibr.110102.  
<https://www.aibr.org/antropologia/netesp/numeros/1101/110102.pdf>
- Mejía, M. R. (2014). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*. Magisterio. Capítulo: La negociación cultural: una construcción desde lo pedagógico.

# Bibliografía

---

## Recursos bibliográficos

- Albán, A. (2012). Estéticas de la re-existencia: lo político del arte. En W. Mignolo, & P. Gómez (Comps.), Arte y estética en la opción decolonial II (pp. 433-448). Editorial Universidad Distrital.
- Alfaro, R. (1996). Una comunicación para otro desarrollo. Asociación de comunicadores sociales Calandria.
- Acaso, M. (2014). El lenguaje visual. Paidós.
- Amador, J. (2022). Comunicaciones populares desde el sur: aportes para la construcción de paz en Colombia. En Planeta Paz (ed.). Travesías, juntanzas y debates para construir paz desde los territorios. Planeta Paz y Embajada de Noruega.



- Amador, J. C. y Muñoz, G. (2018).  
Comunicación-educación en Abya Yala: lo popular en la reconfiguración del campo.  
Revista Nómadas (49), 47-67.  
DOI:10.30578/nomadas.n49a3
- Baudrillard, J. (2011). *Crítica de la economía política del signo*. Siglo XXI.
- Cerbino, M y Belotti, F. (2016). Medios comunitarios como ejercicio de ciudadanía comunicativa: experiencias desde Argentina y Ecuador. Comunicar 47, v. XXIV
- De Certeau, M. (2007). *La presa della parola e altri scritti politici*. Meltemi.
- Escobar, A. (2015). Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur.  
*Revista de Antropología Iberoamericana, Volumen 11, Número 1*, pp. 11 - 32 DOI:  
10.11156/aibr.110102.  
<https://www.aibr.org/antropologia/netesp/numeros/1101/110102.pdf>

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Convenio Andrés Bello.
- Mejía, M. R. (2014). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*. Magisterio. Capítulo: La negociación cultural: una construcción desde lo pedagógico.
- 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.
- Orozco-Gómez, G. (2010). "Entre pantallas: nuevos roles comunicativos y educativos de los ciudadanos". En Aparici, R. (Comp). *Edu comunicación: más allá del 2.0*. Gedisa.

- Santos, B. (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI-Clacso.
- Zibechi 2017. Movimientos sociales en América Latina. El mundo otro en movimiento. Desde Abajo.

### Fuente imágenes

- Freepik. (s/f). Freepik. Recuperado el 22 de julio de 2024, de <https://www.freepik.com/>

# Créditos

---

## Autor de contenido:

### Juan Carlos Amador-Baquiro

Postdoctor en Ciencias Sociales, Doctor en Educación, Magíster en Educación y Licenciado en Ciencias Sociales. Su experiencia investigativa se centra en los campos de la comunicación y la educación, especialmente en temas de memoria, paz y reconciliación.

[jcamadorb@udistrital.edu.co](mailto:jcamadorb@udistrital.edu.co)



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS  
Acreditación Institucional en Alta Calidad



Comité institucional de  
**PlanEsTIC - UD**  
y educación virtual

## Virtualizado por:

<https://planestic.udistrital.edu.co/>

[planesticud@udistrital.edu.co](mailto:planesticud@udistrital.edu.co)