

De la educomunicación a la comunicación-educación en la cultura. Invisibilidades, saberes emergentes y metodologías en construcción

From educommunication to communication-education in culture. Invisibilities, emerging knowledge and construction methodologies

Da educomunicação à comunicação-educação na cultura. Invisibilidades, conhecimentos emergentes e metodologias de construção.

Eduardo GUTIÉRREZ

Doctorando en educación DIE-UD. Profesor Departamento de Comunicación
Pontificia Universidad Javeriana
gilberto.gutierrez@javeriana.edu.co

Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación
N.º 141, agosto - noviembre 2019 (Sección Informe, pp. 365 - 376)
ISSN 1390-1079 / e-ISSN 1390-924X
Ecuador: CIESPAL
Recibido: 24-07-2018 / Aprobado: 29-11-2019

Resumen

La segunda mitad del siglo XX vio desarrollarse el campo de saberes de la comunicación educación como un fuerte vector emancipador y dialógico en Colombia y toda América Latina. Al finalizar el siglo se fue consolidando como campo académico y con ello canalizó y articuló las preguntas y saberes en espacios formales que dieron lugar a su elaboración investigativa, así como expresó la lucha entre acción y elaboración conceptual y la invisibilización de este saber. Aun así, persiste el sentido emancipador de este campo de saber en dialogo con las agendas actuales. El trabajo recoge resultados de la tesis: “Sentidos Comunes. El campo de la comunicación-educación desde los maestros en el inicio del siglo XXI” del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE-UD.

Palabras clave: Comunicación-educación; campo académico; sentido emancipador; Saberes invisibles

Abstract

By second half of twentieth century, communication-education grew as a knowledge field with an emancipative and dialogic root in Colombia and Latin America in general. With its consolidation as an academic field it connected questions and knowledge in formal spaces that give opportunity to the research advance, in the same way it shows fighting between action and theoretical frames and invisibilization of this knowledge. Still, emancipation sense is persistent as shown by dialogue with present agenda. This work resumes some of the results of doctoral thesis “Common Senses. Communication-education field of knowledge from teachers’ perspective at 21 century beginning” at interinstitutional doctoral program DIE-UD.

Keywords: Communication-education; academic field; emancipatory sense; Invisible knowledge

Resumo

Na segunda metade do século XX, a educação-comunicação cresceu como um campo do conhecimento com uma raiz emancipativa e dialógica na Colômbia e na América Latina em geral. Com a consolidação como campo acadêmico, interligou questões e conhecimentos em espaços formais que possibilitaram o avanço da pesquisa, da mesma forma que mostra a luta entre a ação e os referenciais teóricos e a invisibilidade desse conhecimento. Mesmo assim, o senso de emancipação é persistente, como evidenciado pelo diálogo com a agenda atual. Este trabalho resume alguns dos resultados da tese de doutorado “Sentidos comuns. O campo do conhecimento da comunicação e educação na perspectiva dos professores no início do século XXI” no programa de doutorado interinstitucional DIE-UD.

Palavras chave: Comunicação-educação; campo acadêmico; sentido emancipatório; Conhecimento invisível

Aunque se haya configurado en la tensión dominación/emancipación en los años 60 y 70, el campo académico de la comunicación educación en América Latina fue absorbido por la comprensión funcional e instrumental que hizo posible que las preguntas emancipadoras paulatinamente quedaran fuera del campo y el centro fuera ocupado por los interrogantes propios de la tecnología educativa, el uso de las TIC y la sobredeterminación mediática.

Los saberes excluidos e invisibilizados por esta perspectiva su silenciamiento o su reducción a espacios para expandir la dominación no dejaron de derivar en modos divergentes de hacer, de resistir y de reinventar las posibilidades de los colectivos y las comunidades. Estos constituyen un primer ámbito extraterritorial del campo académico de comunicación educación que interpela al territorio establecido y dominante.

Sin embargo, ha sido la fuerza de los procesos educativos y comunicativos emergentes en formas de educaciones y comunicaciones más allá de la escuela y los medios, (Muñoz, 2016), y también la paulatina visibilización y dialogo entre procesos y practicas transformadoras de construcción de lo común y de dar forma a los propios proyectos de futuro, las que permiten declarar que el viejo campo académico ha estallado, su capacidad de comprensión y sus agendas son insuficientes para pensar lo que está sucediendo hoy.

Como paso siguiente, más allá de expandir la frontera del viejo campo o recomponer el campo expandiéndolo, la tarea consiste en localizarse al interior de estos otros modos de ser y hacer comunicaciones educaciones otras y desde allí volver a pensar lo que significa hacer comunicación y educación, como se compone este saber y como sabe lo que pasa en el mundo actual donde las comunicaciones y educaciones otras, superan los juicios y las epistemologías dominantes y están ejerciendo posibilidades de construir autonomías, diseñar futuros y hacer posibles proyectos divergentes.

En breve, se trata de volver a decir el saber que sabemos desde los modos de decir propios que están emergiendo en los procesos, que, al recrear sus futuros y sus apuestas, al desplegar otros modos de pensar, hacer y construir suponen y sugieren otras discursividades y narrativas, modos de pensar y reflexionar, es decir performancias, estéticas, epistemologías y metodologías propias y emergentes. (Ceraso 2017) (Walsh 2017)

1. Invisibilidades, silenciamientos y luchas

Aunque es obvia la relación profunda entre comunicación y educación, sorprende que su configuración como un campo de saber se tarde hasta la mitad del siglo xx para lograr tener una configuración propia. A la vez es significativo que tome lugar en la tensión entre las formas de control y emancipación que derivan de la relación entre estos dos procesos, ámbitos de prácticas y saberes: educación y comunicación como modos arquetípicos del establecimiento del orden dominante. Sin embargo, tempranamente la relación entre comunicación

y educación constituyó en América Latina una expresión de la búsqueda de formas emancipadoras como lo podemos observar tanto en los trabajos de Paulo Freire como en la lectura histórica que desde la educación comunicación hacen Daniel Prieto en *Utopía y Comunicación* en Simón Rodríguez (Prieto 1987) y el trabajo de Jorge Huergo recuperando la trayectoria del profesor Taborda en Argentina. (Huergo 2005)

Si hoy hiciéramos una búsqueda exhaustiva sobre la relación entre las dos categorías nos encontramos con un hecho particular y es que en buena parte la relación comunicación educación en la versión de la epistemología dominante está marcada por las finalidades, por la instrumentalización de su quehacer y su supeditación a los fines. Tan es así que la relación comunicación educación en una búsqueda sistemática en bases de datos en inglés conduce a publicaciones revistas y artículos cuyo rasgo es el centrarse en el diseño instruccional, el uso de TIC y el modo de ejecutar currículos bajo la clave de la llamada tecnología educativa. En tanto el uso de un término como *educomunicación* conduce a referentes que toman como base o apuntan a América Latina y a la lengua española. Podríamos decir que esa zona de lo que se llama educomunicación no parece poderse traducir de modo tan fácil a los pensares que subyacen a la lengua anglosajona.

Mientras que, si se examina su lugar en particular en una región como América Latina, vemos que desde el origen en este saber conviven en pugna las formas dominantes y las formas emancipadoras que constituyen una marca propia de este saber. Su signo emancipador deviene de la fuerza política que hace que comunicación y educación estuvieran en las décadas de los 60 y 70 conectadas con el deseo transformador y de oposición a los modos dominantes. Su fuerza de control y dominación deviene de los modos en que los saberes asociados a estas prácticas articulados a la institucionalidad educativa escolar y a los medios de comunicación fueron una herramienta esencial en el modo de actuar de las instituciones dominantes y se articularon para generar unas muy específicas zonas de visibilidad.

Pero estas ceguera e invisibilidades responden no solo a unas formas del saber dominante, sino que corresponden a la negación de aquello que constituyen para ese momento una fuerza de oposición. Es claro que frente a los saberes de la tecnología educativa y de la expansión de los medios de comunicación como modos de hacer eficientes, los intereses de las políticas transnacionales emergentes de educación las formas de conocimiento propias de los procesos propios y desde los enfoques popular, desde abajo o desde la resistencia quedaban excluidos y eran convertidos en saberes al margen, alternativos, no académicos y sobre todo valorados como limitadas formas pragmáticas y hacerse intuitivos y sin fundamento constituyendo la zona gris de lo no válido.

Con el tiempo los Saberes dominantes se expanden y constituyen la forma hegemónica. Diseño instruccional, tecnología educativa, televisión educativa y

desarrollo de tic no serán mas que tres formas de la misma oleada. La razón de la técnica imponiendo no solo sus modos de hacer sino también sus modos de pensar a la comunicación la educación y sobre todo de limitarlos en su horizonte político a los objetivos y metas, es decir sustrayendo su fuerza política. (Herran 1999) En tanto esto sucede los procesos de comunicación educación crecen en el terreno de los movimientos y organizaciones popular, comunitarias, etc. En este campo no existen ni registros ni análisis sistemáticos mas allá de la lectura que se ha hecho de los orígenes de la investigación en comunicación donde se les acoge parcialmente. (Alvarez 2009)

Si ya había estado fuera de la formalización como parte de un campo de saber la comunicación educación fue marginada otra vez y la agenda del campo de saber tomó formas particulares como la educomunicacion, la comunicación educativa y otras tantas fueron construyendo sucesivamente soluciones y formas más o menos cercanas al poder y contenedoras, si no destructoras, del sentido político y la fuerza emancipadora del campo. (Aparici 2010) (AAVV 2001) Ejemplo de esto lo constituye la llamada educación para las audiencias que en muchas ocasiones moduló receptores pasivos y obedientes tras un discurso de comportamiento activo.

Hoy podemos ver como esas formas construyeron el régimen de visibilidad del campo y dieron formas a unas cegueras que se pueden identificar plenamente. No solo con la capacidad de negar algunas experiencias, sino sobre todo como las herramientas que buscaron sistemáticamente enseñar a hacer educación y comunicación bajo el modelo dominante obligando a la reducción de ese saber a sus enunciaciones y prácticas escolar y mediática. (Valderrama 2000) (Crovi 2001)

El campo centrado en esas preguntas y en sus modos de producir saber estaba acotado peor más que ello estaba agotado. Limitado. Pronto podría verse su explosión. Como podría responder este campo las formas de comunicación que se veía emerger en el horizonte. Ecoaldeas, mingas, grupos juveniles, proyectos escolares divergentes, casas de pensamiento, escuelas extramurales, ecopedagogías, carnavales y escuelas de recuperación de tradiciones ancestrales, granjas autosuficientes, cooperativas, laboratorios de hackeo, tejedores de memoria, universidades del rio, protectores de senderos y aguas, educación propia, colectivos disidentes entre los cientos de nombres y acciones que inclasificables hablan de la diversidad de la persistencia de la vida. Sus formas y construcciones resultaron incomprensible para los saberes del campo al hacerse imposible su reducción. Las grietas del campo se hacen evidentes. Allí explota.

2. Saberes emergentes y en emergencia

¿Pero a que se debe el estallido? ¿Cuál es la razón para que un saber tan soportado en la institución y en las corporaciones sea visto como un saber que ha perdido su piso? ¿Ha sido la crítica acaso la que propicia la crisis?

Realmente resulta necesario reconocer que la crisis surge de un lugar más profundo y que toca la base de la epistemología en la que hasta ese momento se soporta el campo: su incapacidad para comprender lo que ha venido emergiendo y con ello el haber sido desbordado desde el practicas por un saber hacer que no se reconoce ni en sus mandatos si en sus interpretaciones. Estas prácticas por fuera de la escuela, los modos de hacer que ponen en crisis sus creencias más arraigadas, la mutación de la relación con los medios de comunicación al pasar del centro en estos y pasar a los procesos sin haber acudido a una teoría o marco conceptual sino en los procesos mismos, bajo la dinámica de la “urgente realidad”.

El refinamiento de los dispositivos de control subyacente a las nuevas tecnologías y su imposición a la escuela ha sido confrontado en prácticas de hackeo, en resistencias, de resignificación y reinención de los artefactos pero sobre todo en el posicionamiento crítico desde lugares que no ven con simpleza a los medios y a las tic sino que asumen un debate profundo con sus estructuras, sus modelo subyacentes, los lenguajes de máquina, los formatos prefabricados y sus narrativa o sus articulaciones al consumo y a la dependencia. con esto quiero decir que en este como en otros lugares las luchas de epistemologías en pugna se hacen cada vez más visible. (Muñoz y Mora 2016)

Las radios en las manos de las comunidades no son de por si una herramienta emancipadora, son también riesgos; muchas radios comunitarias obnubiladas en el medio en sí y con una frágil apuesta política y en la creación de contenidos propios y le reconocimiento de las formas comunicativas y los procesos locales perecen por su reducción a pequeños negocios que repiten las gramáticas y contenidos del mercado pero ahora en la escala comunitaria. El riesgo es que agotada la herramienta su efecto sea más desmovilizador y nocivo que positivo para las comunidades grupos y organizaciones.

Por supuesto que aquí apenas logro puntar algunas de esas pugnas que aparecen en su condición disímil y multiforme. Las luchas en el marco de las educaciones propias para contener su reducción a la escolarización y su desdibujamiento en el modelo de estándares y competencias al saber que este, el de las competencias y estándares no es el único modo de ver el desarrollo humano individual y colectivo. El silenciamiento de los modos de comunicar propios de la vida de las comunidades debido a las imposiciones de las formas narrativas y las reglas formales de la escuela (el taller, la charla, etc.) como por el impacto de las formas narrativas propias de los medios y las prácticas de comunicación dominantes que hacen de su canon el modo obligatorio de hacer y relatar.

No diremos con esto entonces que lo que vemos es un renacer de la política y de lo político o apenas una fuerza de oposición sin negar que ella está en el centro de esta pugna. Resulta necesario señalar que en largos plazos de otras temporalidades que no son las apuestas dominantes, a veces de modo intencionado y otras de manera intuitiva se ha venido tejiendo un saber divergente cargado de la política que ya enunciábamos como incrustada en lo profundo de la relación constitutiva del campo, mas no cualquier política sino la política que busca autonomía y emancipación.

Por ejemplo, silenciosamente y de modo persistente muchas comunidades declararon hace décadas, especialmente después de la constitución del 91 una apuesta política propia, que no se redujera a los periodos de gobierno ni a los tiempos de los planes de desarrollo, que no quedara delimitada por un presupuesto anual, sino que reflejara una ecología de temporalidades distinta. Evoco los proyectos desde el sur de Colombia y desde el pacífico que se han centrado en territorio como un ejemplo de estas perspectivas y que no podemos extendernos en nombrar ahora aquí. Pero que en buena parte para el campo en el que ahora centramos la atención si es una clave plena: ahí, en esas otras temporalidades cabían otras comunicaciones y otras educaciones. (Escobar 2016) (Zibechi 2015) Mutar la epistemología del campo tiene que ver con que efectivamente emergen las pugnas entre espacialidades y temporalidad que a su vez se imbrican con unas prácticas de formar, de transformar y de construir sentidos que caminan en direcciones divergentes y permiten diseñar otras posibilidades.

Vale la pena hacer un énfasis. Aunque actualmente debemos reconocer que hay en la fuerza de las perspectivas de recuperación de la ancestralidad y que en el avance sus procesos organizativos, su pensamiento y sus modos de actuar se refleja de manera clara la tensión y mutación epistemológica a la que estamos aludiendo no son solamente ellos los actores y colectivos que emergen y tienen lugar en este proceso. (Mora 2014) Es precisamente la pluralización de los colectivos, de los territorios y de los procesos lo que hace que las dinámicas emergentes de comunicación y educación al interior de los movimientos organizaciones y procesos sociales tengan la fuerza que tienen hoy. Se trata de la diversidad de cosmologías, comprensiones de futuro, diseños de horizontes de cambio o resistencia lo que en parte constituye el cambio: ya no es posible mirar desde un solo lugar, y como lo veremos en el apartado de lo metodológico no es posible pensar en un modo único de reducir estos pensares y hacerlos a un modo valido, canónico o pretendidamente valido de hacer las cosas.

Ante esta situación, la taxonomía que evocamos en el inicio de este artículo ha estallado, su clasificación de los modos o de los enfoques o de los fines y relaciones entre comunicación educación ya no es capaz de comprensión y su vigencia se debe ante todo a que aun las grandes corporaciones del saber multinacional determinan las agendas bajo ese fin y modo único. Solo la reducción a una mirada mono-epistemológica y sus cegueras consecuentes es

que se hace posible pretender poner en un mismo saco de fines educativos a las ocupaciones urbanas, a las educaciones propias, a las redes de información emergentes, a las practicas comunicativas de tejidos, a los modos de ocupación y apropiación del espacio en lo popular, al hackeo, así como a las recuperaciones de los trazos de lo ambiental, las memorias y lo lúdico a las diversas formas de resistir en las comunidades y organizaciones identitarias en un solo y único listado homogéneo. Así como en la borgeana biblioteca de babel esa taxonomía pone en el borde al ejercicio mismo de la clasificación.

Sinteticemos entonces, es el modo de lo político que ha vuelto a tomar el primer plano del saber y del hacer en comunicación educación el que hace lugar a una relectura de las prácticas y procesos, donde la unificación y reducción a un modo y fin definido y estable es imposible. Es a la vez este cambio el que necesita ser comprendido no como un solo campo de ceguera y una sola invisibilidad, para seguir la apuesta de De Sousa sino que en doble sentido es a la vez muchas invisibilidades y muchas cegueras que no se resuelven solo con el develamiento de una epistemología dominante (De Sousa Santos, 2009). Es más bien un conjunto de tensiones que hacen que las diversas visibilidades emergentes y las diversas cegueras en juego reconozcan que la crisis se debe a que ya no se trata de abordar un “campo común” un territorio unificado, sino que es la multiplicidad de tiempos y de espacios los que obligan a perder la perspectiva.

Lo cual no es solamente la suposición abstracta de una diversidad tolerada de modo plano, sino que es ante todo la reconfiguración de un modo de saber y de conocer que ya no puede esperar un espacio y un tiempo unificados, donde lo que se ha roto es el supuesto de fondo en tiempo y espacio que ha dado lugar a las formas de comunicar y de formar de las que la hegemonía hizo uso por largos periodos de su acción. Ecología de las temporalidades y de las espacialidades producida en primera instancia por un acto de afirmación que da lugar a las comunicaciones y educaciones posibles.

Si esta pluralidad de proyectos y diseño se quedara en un mero afirmar la pluralidad entonces tampoco vamos a ningún lado, en realidad lo que aquí se pone en juego es un factor mayor, es el sentido político el que reconstruye el valor de las temporalidades y espacialidades que se luchan en el construir sentidos de lo común y en el formar; por tanto, es el mundo como posibilidad el que se abre. El retorno de la fuerza posibilista del sentido en lo comunicativo y de la formación en lo educativo acoge en el fondo un sentido emancipador, ese, en su variedad, es el que las autonomías y los proyectos propios recogen para reafirmar su quehacer.

3. Metodologías en construcción

Visto el estallido del campo, rotas las supuestas referencias que aseguraban funcionalidad, instrumentalidad y razonamientos bajo claves dominantes, salidos de las ideas que permitían ver unidades y coherencias en los modos de

hacer comunicación educación ¿cuál es el camino a seguir? ¿De qué modo hacer posible un acercamiento a estos saberes emergentes sin ir en busca de un mapa total?

Esta pregunta es apenas un signo de algo que está más al fondo. ¿Cuál es el sentido de reconocer los procesos de comunicación educación? ¿Cuál es el horizonte en el que se inscribe ese encuentro? ¿Podría caer nuevamente en una investigación funcional que sirviera a los ejecutores del control para contener la fuerza política de lo emergente?

Es claro que ante este choque lo que se impone es pensar desde otros lugares. ¿Debió ser una recolección de casos aislados y particulares en los que recogiera y pusiera en claro cierta manera de hacer y sus rasgos emancipadores y su fuerza liberadora? ¿Hallaría ahora una pluralidad de formas de la comunicación educación y celebraría su diversidad? Por supuesto que no, pero entonces que hacer. ¿Como acercarse a un espacio difuso como este?

Es siempre una metodología en construcción, que no se asume como construida de una vez es una doble apuesta, de un lado la pérdida de la perspectiva unificadora y desde afuera que la objetividad cartográfica de un mapa de saberes hacía imposible ahora tenía que transferirse al modo de investigar. Es el investigador, y creo que el nombre cada vez menos ira nombrando el quehacer que se está llevando a cabo, el que deberá moverse. La idea se cifra en un decir de las comunidades de Chiapas y el modo de gobernar: andar preguntando. El andar del investigador es el andar preguntando, pero no se trata del investigador inquisitivo que tiene una única y gran pregunta que busca de mil modos respondérsela a como dé lugar y para eso interroga a su informante; como el detective.

Es más bien el investigador que va conversando y en el conversar de su preguntar va aprendiendo a hallar nuevas preguntas y a preguntarse al menos de tres formas, uno, desde si y su búsqueda; dos, desde los otros y aquello que comprende como los modos de preguntar de los otros y tres, a preguntarse de ese modo que emerge de la interacción, algo que llamaremos interpreguntarse, es decir el preguntar que nace del encuentro entre los preguntares de aquellos con los que interactúa y con sus propias preguntas. Preguntar/preguntarme, preguntarse/nos e interpreguntarnos. Pero esto se lleva a cabo a condición de que se pueda comprender que este preguntar varía en el caminar y que, en el curso de los diálogos, estancias vivencias implicadas y demás lo que va dándose es una evolución del preguntar en el quien, el cómo y el que se pregunta, así como en el a quienes interroga la pregunta.

A la vez esa pregunta no es una pregunta que viene de fuera, es una pregunta que para poder decirse necesita hacerse desde el interior de los procesos, es decir bajo la condición de implicación del investigador y a la vez en clave de preguntar que incluso para el mismo aún no tiene sentido. Dejar la objetividad exterioridad implica jugarse en estas relocalizaciones móviles, hacerse

preguntas con los otros y traer a posibilidad modos de preguntar y modos de responderse, modos de implicarse en las preguntas.

Pero a la vez el andar preguntando que se despliega en la pregunta exige una fuerza que sin suprimir la diversidad ponga un espacio donde jugarse el interrogar, por eso los procesos de investigación de la comunicación educación emergente son pensados desde un territorio, es decir en localía.

Sustraído el pretendido modo develador del pensar del investigador aquí se ha dado lugar a como ser parte de los procesos en curso, partiendo del reconocimiento que en primera instancia impacta sobre las ideas del investigador y sobre su rol. Aportar en su proceso.

Sus pares y sus otros están en un territorio, es un actor y no un experto, su acompañamiento busca colorear, teñir, dar realce a algunas zonas donde la comunidad y sus procesos y proyectos de educación comunicación se reafirman y su lugar se diluye. Es participe permanente que anima a hallar los lugares de autonomía y emancipación y en este quehacer se diluye como investigador, camina con plena intencionalidad hacia su disolución

Lo que hasta ahora se ha caminado es el primer paso de una metodología que sea capaz de ir al corazón de lo que cada proceso posee de emancipador. Y allí puesto en el corazón, interrogar sobre lo que hay que hacer, desde y con el lugar del otro y con los otros. Saber implicado.

Referencias bibliográficas

- AAVV. (2001). *Tres décadas de educomunicación en América Latina. Caminos desde el plan DENI*. La Habana: OCLAC. Organización Católica Latinoamericana y del Caribe.
- Alvarez, L. (2009). *Estilos de conocimiento en los estudios de la comunicación mediática en Colombia. Años 1962 a 1990*. Popayan: universidad del Cauca.
- Aparici, R. (2010) *Educomunicación mas alla del 2.o*. Barcelona: Gedisa.
- Crovi, D. (2001). *Comunicación y Educación la perspectiva latinoamericana*. Mexico : ILCE.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Mexico: CLACSO Siglo XXI.
- Escobar, A. (2016) *Autonomía y Diseño. hacia la construcción de lo común*. Popayan: UNi- versidad del Cauca.
- Herran, M. (1999). *Palimpsestos y Recorridos de la comunicación en la educación*. Bogota: 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.
- Medina, P. (2015). *Pedagogías Insumisas Moviminetos político pedagogicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Mexico: Juan Pablos Editor/ Universidad de las Ciencias y artes de Chiapas.
- Mora, A. (2014) *Comunicación y Educación un campo de resistencias*. Bogotá : UNIMINUTO.
- Muñoz, G. & Mora, A. (2016). *Comunicación-Educación en la Cultura para América Latina*. Bogotá: Uniminuto.
- Prieto, D. (1987). *Utopía y Comunicación en Simon Rodriguez*. Quito: Belen.
- Sierra, F. (2002). *Comunicación, Educación y Desarrollo*. Sevilla: Comunicacion Social.

- Valderrama, C. (2000). *Comunicación-Educación coordinadas abordajes y travesías*. Bogotá: DIUC Universidad Central.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Tomo 2*. Quito : Abya Yala.
- Zibechi, R. (2015). *Descolonizar*. Bogotá: Desde Abajo.

