Pistas para pensar la comunicación y la educación en políticas sociales de proximidad[15]

Victoria Devincenzi Olivero
Darío Gabriel Martínez

1. Introducción

La comunicación propone formas de ver y ordenar el mundo, valores y formas de priorizar. Adherir a ciertos paradigmas posibilita generar nuevas narraciones y escenarios en la vida social. Este trabajo pretende poner en diálogo las perspectivas de dos campos distintos y complejos, como lo son comunicación/educación y comunicación educativa y comunitaria, campos arraigados a ambos márgenes del Río de la Plata, en Argentina y Uruguay respectivamente. Dos campos que se inscriben en la tradición de la Educación Popular latinoamericana y que permiten con sus matices articular una sensibilidad común que se funda en el reconocimiento explícito del carácter político y cultural de los actos educativos y de comunicación. La intersección entre ambas miradas, donde la centralidad se encuentra en los actores sociales y los sentidos que estos construyen, problematizan la educación desde dimensiones diferentes como la política, cultural, social, económica, etc. Desde estas perspectivas se analiza y reflexiona sobre el sentido de la experiencia social –encuentros, interacciones, diálogos y prácticas en común– en el proceso de intervención de políticas sociales con metodología de proximidad en Uruguay.

Nos proponemos describir sintéticamente algunos rasgos teórico-conceptuales de ambas perspectivas. Sobre todo, haremos énfasis en las formas de conceptualizar los sentidos de la experiencia social y los procesos formativos. Así se precisarán sus puntos de partida en lo que atañe a los diálogos interrelacionados entre comunicación, educación y subjetividades. Estos diálogos presentan conflictividades y tensiones producto de las disputas por las significaciones. Luego, se procederá a

[15] Reflexión que foma parte del proceso de tesis de Maestría en Comunicación y Educación de Victoria Devincenzi Olivero en la FPyCS, UNLP, Argentina.

observar las características de las experiencias y los procesos formativos en algunas políticas sociales de proximidad en Uruguay. Por último, señalaremos la relevancia de comprender las experiencias y los procesos formativos compartidos y construidos con otros.

2. Dos perspectivas, un mismo horizonte político

Cabe explicar qué entendemos aquí por campo comunicación/educación (Huergo, 2001) y por qué es una perspectiva para analizar acontecimientos sociales entre un amplio panorama de problemas, interpelaciones y preocupaciones prácticas. Jorge Huergo consolidó la denominación de comunicación/educación como un campo definido por la barra "/", antes que por la conjunción "y" que lo separaba. De ese modo se resignificaba el proyecto de comunicación/cultura (Schumcler, 1997) para este campo específico. Huergo afirma a modo de explicación: "Como términos, podríamos afirmar que Comunicación y Educación no sólo son polisémicas por separado, sino que unidas o en relación (ahora como figura) implican una sinécdoque: su sentido habitual es sólo una parte de su sentido total". (Huergo, 1997, s/n).

Así es posible trazar un reconocimiento de las prácticas de comunicación que se focalizan en aquellas instancias en las cuales los sujetos se vinculan y, al mismo tiempo, también se identifican a las prácticas educativas a partir de las cuales se pueden expresar o liberar. Huergo define la comunicación como procesos de producción social de sentidos y la educación como procesos de formación de sujetos y subjetividades, ambas interrelacionadas. Lo explica así:

> al referirnos a Comunicación/Educación hacemos referencia a procesos y prácticas que se dan en los contextos de interrelación entre la cultura y la política. En este sentido, sería posible sostener que el objeto de este campo es la articulación entre formación de sujetos y producción de sentidos. (Huergo, 1997, s/n)

Por otra parte, cuando definimos a la comunicación desde la perspectiva del campo de la comunicación educativa y comunitaria, hablamos de construcción de vínculos y sentidos. La comunicación implica no sólo prácticas de producción de sentidos sino más bien prácticas con las cuales los sujetos pueden o no relacionarse. La comunicación, si bien hace foco en los sentidos, trata también de la ausencia o presencia de vínculos, crear o fortalecer lazos que pueden ser afectivos, horizontales o pueden ser asimétricos, violentos, por ejemplo. No solo construimos sentidos sino también relaciones. Al respecto señala Gabriel Kaplún:

> Durante mucho tiempo se ha puesto el acento en pensar la comunicación sólo desde los contenidos y cómo esos contenidos viajan, por decir así, de unos a otros. Yo creo que hay que pensarla más como vínculo entre personas, entre grupos, entre sociedades, entre culturas. Hay que pensar más si es horizontal, si es autoritario, si es un vínculo fraterno-amoroso, cariñoso, o por el contrario es duro, violento. (…) Y junto con eso pensar los sentidos, en el doble sentido, valga la redundancia, del significado, pero también la dirección hacia la cual caminamos. El sentido no se produce sólo desde quien emite, sino que se completa y termina siempre donde el otro puede responder, puede interactuar. (Kaplún, 2010).

La elección de utilizar la palabra "construcción" en vez de "producción" no es inocente. Adhiere a procesos activos de transformación, desde donde diferentes teorías y corrientes que confluyen en el constructivismo piensan el mundo. El mundo que construimos puede cambiar y transformarse. Pensar simétricamente los vínculos y sentidos tiene que ver con una posición desde donde trabajar con otros. Es decir, generar procesos de comunicación, educación, participación, construcción ciudadana, donde se articulan estrategias, materiales, medios, mensajes, apropiados y apropiables en información, formación, capacitación y transferencia. La creación de espacios de interrelaciones y multiplicidad habilita encuentros entre diversos actores donde experiencias, conocimientos, intencionalidades, expectativas se socializan e integran en nuevos saberes o prácticas. Conocimientos que surgen como resultado de una forma de relacionamiento entre los grupos, las personas, su entorno diverso, heterogéneo y el aprendizaje en el respeto a lo diferente (Blanco et al., 2011).

La comunicación educativa y comunitaria propone a las y los involucrados abordajes de su entorno, de su situación de vida, conocer la realidad con otros ojos, para proponer cómo y hacia dónde cambiar. Establecer una comunicación de doble vía que tome en cuenta no sólo qué quiero decir sino a quién, o entre quiénes, y formas pedagógicas de decir. Se trata de construir comunicabilidad, como capacidad de llegar al otro y abrir caminos a su expresión. Partir de lo que el otro, la otra o los otros y otras saben, piensan, les interesa, temen, sus dudas, sus experiencias. Estimular el diálogo a través de procesos de prealimentación (Kaplún, 2002), con un "otro u otra comunicativo y comunicativa", diferente de uno, a quien se debe reconocer

constantemente, acercándonos a su modo de ser y percibir, de manifestarse, a su cotidianeidad y su singularidad.

3. Construir espacios de encuentro

Ambas perspectivas sugieren la construcción de espacios de encuentro donde se ponen en común nociones, diálogos, prácticas y experiencias para generar un nuevo mundo. Esta puesta en común también revela conflictos, por momentos señala disputas y, aún así, es un horizonte anhelado de trabajo compartido con otros. Un aspecto ineludible, para la comunicación/educación y la comunicación educativa y comunitaria, consiste en la relevancia del horizonte político que guía las intervenciones de las y los sujetos que buscan transformar la realidad. Nos referiremos a espacios de encuentro e interacción en cercanía, tanto desde el campo de la comunicación/educación como desde el de la comunicación educativa y comunitaria, donde se dan los diálogos y el intercambio, poniendo en común y compartiendo nociones, prácticas y experiencias para construir una nueva posibilidad de la realidad. Esto representado dentro de un marco cultural y un horizonte político que posibiliten también un proceso de transformación.

En ese sentido, desde estas dos perspectivas se observan algunas políticas sociales que en Uruguay se nombran de cercanía o proximidad y que van al encuentro de las personas en su territorio con el objetivo de transformar realidades. Estas políticas llevan al Estado donde no había estado (valga la paradoja), de forma directa y sin intermediarios para acercar recursos, servicios y oportunidades a los espacios y lugares donde sujetos en situación de extrema vulnerabilidad y pobreza circulan, habitan y viven a diario. La estrategia de estos programas es ir en busca de un otro que no va a venir por cuenta propia y crear espacios de encuentro con ellos. Acercarse, entrar en contacto y construir una relación de reconocimiento para trabajar juntos y juntas. Lo significativo para estas políticas sociales trata sobre la presencia o cercanía del Estado, siendo personas quienes dan la cara, ponen el cuerpo y construyen vínculos, experiencias y procesos de trabajo conjunto con los destinatarios de estas políticas. Partir de lo que estos colectivos narran al respecto es central. Los actores de estos programas manifiestan la importancia del encuentro de la siguiente manera:

> "El encuentro puede ser una oportunidad habilitante para generar acontecimientos y que sucedan cuestiones que generen cambios o pueden obturar totalmente. El encuentro por sí mismo no te garantiza que las cosas sucedan de la mejor manera, pueden suceder de la

> peor. Lo que tiene el programa es que te da la institucionalidad para que eso suceda, para que se genere el encuentro". (Operador social de programa Cercanías MIDES, Chacarita de los Padres)
>
> "Sin duda vos vas con la intención de hacer algo. Esto es parte del trabajo, por lo menos la escucha produce. El que seas otro diferente a mi sistema y estás ahí ya produce". (Operador social de programa Cercanías MIDES, Cantera del Zorro)
>
> "¿Para qué nos encontramos? ¿Cuál es la intencionalidad que le ponemos a eso? Vas con esa malla pero después te encontras con las realidades concretas, su existencia y su diversidad real en los arreglos familiares y condiciones de vida y ahí es donde se empiezan a generar las habilitaciones, los entendimientos, los disentimientos, las confianzas, las desconfianzas y allí en esos encuentros e interacciones es donde vamos intentando circunstancialmente acompañarlos por un tiempo finito". (Operador social de programa Cercanías MIDES, Chacarita de los Padres)
>
> "Tienen interés en nosotros. Interés de ayudar, de saber, de comunicarse. De cómo vivís o que tenes oportunidad." (Vecina, Chacarita de los Padres)

El encuentro de cuerpo presente entre sujetos que son diferentes y no son cercanos, a priori, permite rupturas con lo cotidiano, un acontecimiento extraordinario que luego se incorpora a lo ordinario. En estos contextos, es importante reflexionar sobre el sentido de estas experiencias de encuentro, diálogo e interacción, que son más desordenados, discontinuos y, por ende, se dan más en la incertidumbre (Huergo y Morawicki, 2010).

Los estudios pedagógicos acerca de la capacidad educativa del encuentro, hallan en autores como Vygotsky, Bruner, Dewey, Freinet o Freire la importancia del rol social y de la interacción en el aprendizaje y la transformación. Según Vygotsky (1979) el sujeto aprende de los otros y con los otros. El aprendizaje es característico de un proceso social, dialógico e interactivo para poder compartir y hacer comunicable experiencias, historias y conocimientos. Bruner (1984) concibe el aprendizaje como una actividad comunitaria, como un compartir la cultura y el saber.

El aprendizaje es primero social y luego es internalizado y apropiado por el sujeto. Freinet (1975) por su parte dice que se aprende por medio de la comunicación y del conocimiento y comprensión de la vida y del mundo fuera de la escuela. Para Dewey (1967) aprendemos de las prácticas sociales participando y haciendo. La experiencia, ante todo, es social, es la socialidad la que hace posible y necesaria la transformación del medio social. Freire (1973) sostiene que el diálogo con otros es central en los procesos educativos, anudando así el diálogo con el poder de transformación.

Se trata entonces de encontrar un método que una ambas perspectivas, que incluya la duda y la incertidumbre como parte de su definición. Partir de lo oscuro e incierto y no de falsas claridades. Acceder a los conocimientos cruciales, los puntos estratégicos, los nudos de comunicación, las articulaciones organizacionales entre esferas disjuntas. Reaprender a aprender y a desaprender.

4. Experiencia social y procesos formativos en políticas sociales con metodología de proximidad

Desde la articulación de ambas perspectivas, se problematizan los sentidos y subjetividades de quienes participaron en los programas de inclusión social: Jóvenes en Red, Cercanías y Uruguay Crece Contigo durante el período comprendido entre los años 2012 y 2019 en dos zonas distintas de Montevideo: Cantera del Zorro y Chacarita de los Padres . En ese sentido se analiza si en clave de cercanía esas experiencias vitales en contextos de incertidumbre producen procesos formativos. Es decir, si estas experiencias posibilitan cambios de prácticas para trascender obstáculos. Si producen la superación de un destino probable o la transformación de realidades en entornos de extrema pobreza y vulnerabilidad en espacios no escolarizados. Y si es así, cuáles y cómo son reconocidos y narrados por los sujetos que participan de estas políticas. Se analizan las condiciones culturales y políticas, tanto materiales como subjetivas, que habilitan o dificultan estos procesos. Algunas de estas condiciones comprenden el lugar o territorio donde se dan los encuentros, la presencia y cercanía que habilita la disponibilidad y accesibilidad, la sensibilidad frente a lo que nos afecta y nos interesa, la construcción de lo vincular en clave de reconocimiento, confianza, familiaridad, interpelaciones y reconocimientos de una mutua dependencia. Por último, la escucha activa de las narrativas de los sujetos implicados en forma de diálogo nunca acabado.

Las características más destacadas de estas experiencias refieren a la construcción de lo vincular y a la utilización de la palabra como herramientas de trabajo en esos encuentros. Estos programas sociales con metodología de proximidad consideran que

sus logros o fracasos recaen en la construcción de vínculos, ya sea entre los técnicos y los destinatarios de los programas como con cualquiera de los actores sociales a nivel territorial, sean estos instituciones, organizaciones, el médico de la policlínica, las familias, etc. Es importante tejer una red vincular con el propósito de generar el nexo entre sujetos desafiliados del resto de la institucionalidad existente, porque además los vínculos en estos contextos son muy débiles o se dan de forma asimétrica:

> "No tengo amistad con nadie y tampoco me interesa tenerla. Porque ya conocí lo que es el barrio ¿entendes?". (Vecina, Chacarita de los Padres)
>
> "Preferís estar con un extraño que te escuche y te ayuda que con los vecinos con los que viviste toda la vida". (Vecina, Chacarita de los Padres)
>
> "Y muchas veces está ninguneado lo vincular, totalmente ninguneado y es lo que hace todo. Sobre todo, porque hubo un objetivo claro, un objetivo casi de transformación social" (Operador social de Cercanías MIDES, Cantera del Zorro)
>
> "Muchas veces los recursos con los que vos contás llegan a destiempo de la necesidad del gurí. Pero la verdad que el recurso que siempre pasa es lo que tiene que ver con lo vincular". (Operador social de Jóvenes en Red MIDES, Cantera del Zorro)

Por otro lado, la dificultad para acceder a recursos materiales desplaza la intervención de estas políticas hacia el uso privilegiado, si no exclusivo, de la palabra. Es decir que ante la ausencia de materialidad concreta, los participantes de los programas con metodología de proximidad recurren al uso indiscriminado de la conversación y discursos que devienen en múltiples y permanentes procesos de coordinación y acuerdos de palabra. La palabra es un recurso fuerte que contribuye a producir subjetividad que, con frecuencia, se construye en base a una multiplicidad de posiciones del sujeto; el lenguaje se utiliza tanto para legitimar como para marginar diferentes posiciones subjetivas. Según McLaren (1998), la subjetividad es un proceso de mediación entre el sujeto como producto sociohistórico y como productor de la historia. Él lo nombra de la siguiente forma: "el yo que es escrito" y "el yo que escribe". Argumenta que la subjetividad está envuelta en incontables capas de discursos que simultáneamente se enquistan y se despliegan en nosotros, nos esclavizan y nos liberan construyendo sentido. La subjetividad vincula experiencia y lenguaje, por lo tanto, cada sujeto encarna el modo en que los procesos culturales han sido inscriptos en él y produce su propia narrativa:

> "Ellos muchas veces es más lo que me escuchan porque yo no los dejo hablar y después yo los escucho a ellos, y digo ta, mejor tomo la sugerencia que ellos me dan que si me la dicen por algo es". (Vecina, Chacarita de los Padres)
>
> "Me hicieron ver todo de otra manera, que no era nada que ver a como yo lo miraba". (Vecina, Chacarita de los Padres)
>
> "El poder ser sinceros, claros y coherentes en lo que uno enuncia. Como no generar falsas expectativas, como que con la experiencia hay cosas que uno ya no dice". (Operadora social de Cercanías MIDES, Chacarita de los Padres)
>
> "Creo que en parte es eso, creo que la habilitación de oportunidades. En parte está digamos sostenida en la posibilidad de ir abordando integralmente las distintas dimensiones. Y de alguna manera contribuir a que la persona visualice que hay otras posibilidades, que se generan condiciones para que la persona pueda pensarse de otra manera". (Operador social de Cercanías MIDES, Chacarita de los Padres)

Se observan las prácticas educativas y comunicacionales originadas a partir de una experiencia social encuadrada por estas políticas de proximidad, que sucede en entornos inciertos, ambiguos y diversos, en contextos de necesidad y vulnerabilidad donde predomina cierta dependencia de la palabra y del cuerpo presente. Ese acontecimiento teje narrativas con retazos de historias de vida que acentúan lo vivencial de las experiencias y prácticas cotidianas –a veces disruptivas, a veces creativas–, interacciones en las que se construyen vínculos que habilitan la posibilidad de formarnos humanamente, sorteando obstáculos y salvando destinos.

En ese sentido, estos programas sociales pueden funcionar en esa lógica de prácticas educativas no escolarizadas. Provocan encuentros e interacciones que se dan en ambientes que no son pensados con intención pedagógica o didáctica, se adaptan al entorno y a la realidad que les son propios y cotidianos a los sujetos que se encuentran allí y cuentan con la flexibilidad para poder transformarlo. Es ahí donde puede ocurrir un instante fulgurante (Safranski, 2006), un acontecimiento en el cual se produce una interpelación que posibilita cierta superación del saber cotidiano de la experiencia vivida:

> Cuando decimos de la ruptura de la cotidianidad en términos de esto de cómo se genera también en el encuentro y en la relación que establecemos el acontecimiento. Pienso en esto, en la potencia de generar que sucedan. Facilitar condiciones para que suceda algo extraordinario, fuera de lo ordinario, fuera de lo cotidiano tal vez, en parte. Que eso después se integre a la cotidianidad, pero efectivamente, hay un evento inaugural ya en el momento en que nosotros nos acercamos a la vida de esa familia, desde esta relación del Estado que propone de cercanía, de presencia. Unas coordenadas de tiempo y espacio muy singulares. (Operador social de programa Cercanías MIDES, Chacarita de los Padres)

A partir de la intersección entre estas dos perspectivas que piensan la comunicación y la educación, se observan las prácticas cotidianas que se plantean a partir de estas políticas que, desde el lugar de la experiencia vivencial y el campo de conciencia, buscan la ampliación del campo, las posibilidades en los procesos de formación y reconocimiento del otro, las relaciones intersubjetivas, el desarrollo de los sujetos, sus modos de apropiación y producción de subjetividades. Reflexionar sobre el conjunto de procesos bajo cuya condición los sujetos se vinculan con las instituciones y con otros actores, sobre todo en este momento histórico, post pandemia, de revolución digital, abrumado por propuestas individualistas, mercantilistas y de privatización.

Se indaga en ciertos procesos de la vida vivida producidos en el marco de estos programas en cercanía, en territorio, centrándose no tanto en los contenidos sino en las interrelaciones que habilitan nuevos o diferentes aprendizajes y sentidos que modifican prácticas cotidianas o hábitos corrientes. Procesos de comunicación donde se trabaja "con otros" y no "hacia otros" o "para otros" en contextos de incertidumbre y vulnerabilidad. Se valora tanto a los equipos territoriales como un actor político, pero no en el sentido de "un actor influyente, un actor de poder, sino en el sentido de un actor que acompañe movimientos de empoderamiento social y político" (Huergo, 2009, p. 39).

Habitar y estar en el mundo de la vida con otros es comprenderlo, es el sentido que teje todo lo que hay. También para poder desarrollar y ampliar las posibilidades de la comunicación, de los sentidos y las subjetividades en los procesos formativos y de transformación en estos contextos de incertidumbre y vulnerabilidad.

5. A modo de cierre

La materialidad del trabajo de campo presentada arroja algunas pistas para pensar el desarrollo de la formación de los sujetos y la producción de sentidos en políticas con metodología de proximidad. Habla del espacio de encuentro como facilitador de condiciones, como generador de acontecimientos, como habilitación de oportunidades. Los actores sociales entrevistados reconocen y cuentan que en esos encuentros hallan la institucionalidad para que eso suceda, para que se genere el encuentro. La presencia del Estado en los barrios, en territorio, puede garantizar el encuentro entre personas diferentes y el intercambio de experiencias, aprendizajes, hábitos y costumbres diversos. Puede generar espacios de escucha y de reconocimiento.

A su vez narran que, en esos encuentros, la escucha produce. El que haya un otro diferente que esté ahí produce, ya sea en los entendimientos como en los desacuerdos. Cada uno de los actores cuenta haber vivido una experiencia de aprendizaje o de transformación, de ver la realidad de otra manera, de encontrar otras formas de pensarse a partir de esa experiencia. Hay un proceso de significación sobre ser sinceros, claros y coherentes en lo que se enuncia. Demostrar interés, escuchar y respetar al otro es reconocimiento. Es imposible pensar las políticas públicas, con sus tensiones, sus luces y sombras, sus claroscuros y opacidades, si no hay un reconocimiento del otro, si no existe cercanía con ese otro. En ese sentido, la exigencia de respeto y escucha es una demanda que debe ser actualizada constantemente por los actores que se involucran intersubjetivamente en una relación social (Martínez, 2017). No existe un yo sin un otro, sin el reconocimiento del otro. El reconocimiento es fundamental para pensarnos como cooriginarios dependientemente, como coconstructores o coautores de la vida social, más aún si pensamos en ciudadanías inclusivas e igualitarias, tarea en la que los comunicadores tenemos mucho para aportar y sumar desde nuestra disciplina.

Además, puede ser también una herramienta útil pensando en el fortalecimiento de grupalidades, colectivos y comunidades educativas en este momento histórico. Resulta clave poder interpretar las distintas formas contemporáneas de vivir las experiencias compartidas y construidas con otros, prestando atención a las dinámicas de las experiencias en contextos mediáticos en los que se acentúan o aceleran las mecánicas de una experiencia desmaterializada, superficial, con menos mediaciones diversas o mediadores como referentes.

6. Referencias

Blanco, A., García Dalmás, A., Polla, R., Martínez Puga, M. y Devincenzi, V. (2011). Intercambio de saberes, construcciones colectivas y territorios de aprendizaje. En Y. Acosta, A. Falero, A.Rodríguez, I. Sans y G. Sarachu (Coords.), *Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina* (pp. 407-422). Trilce.

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.

Cullen, C. (2017). *Reflexiones desde nuestra América*. Las cuarenta.

Dewey J. (1967). Mi credo pedagógico. En *El niño y el programa escolar* (pp. 51-66). Losada.

Freinet, E. (1975). *Nacimiento de una pedagogía popular. (Sobre la vida y el pensamiento de Celestine Freinet)*. Laia.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.

Huergo, J. (1997). *Comunicación/ Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Facultad de Periodismo y Comunicación, UNLP.

Huergo, J. (2001). Desbordes y conflictos entre la cultura escolar y la cultura mediática. *Nómadas, 15*, 88-100. Universidad Central.

Huergo, J. (2009). Algunos desafíos de la comunicación/educación comunitaria y popular. En M. E. Carrieres, L. Danielli, M. Yedro, L. Romero, P. Espósito y P. Fasano (Eds.), *Construyendo comunidades… Reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria* (pp. 37-48). La Crujía.

Huergo, J. (2011). *Comunicación/Educación: un acercamiento al campo* [Documento de Cátedra: Comunicación y Educación - Fac. de Periodismo y Comunicación Social, UNLP].

Huergo, J. y Morawicki, K. (2010). La experiencia social en la Formación Docente. En D. Ezcurra, A. Saegh y F. Comparato (comps.), *Educación Superior. Tensiones y debates en torno a una transformación necesaria* (s/n). Eduvim-CEPES.

Kaplún, G. (2010). El diálogo tiene siempre una potencialidad revolucionaria. *Entrevista realizada por S. R. Pérez y J. Arencibia Lorenzo en 2008 a Gabriel Kaplún.* La Jiribilla. https://rebelion.org/el-dialogo-tiene-siempre-una-potencialidad-revolucionaria/

Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. Editorial Caminos.

Martínez, D. G. (2017). El reconocimiento en comunicación/educación. Esbozos para una categoría en construcción. *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe, 14*(2), 164-189.

Mc Laren, P. (1998). Desde los márgenes: Geografía de la identidad, la pedagogía y el poder: Sobre la subjetividad. *Perspectivas de la Comunicación, 11*(2), 61-81. Universidad de La Frontera.

Safranski, R. (2006). *Heidegger y el comenzar*. Círculo de Bellas Artes.

Schmucler, H. (1997). *Memoria de la comunicación*. Biblos.

Vygotski, L. (1979). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.