

# DIEZ LECCIONES APRENDIDAS EN CUATRO DÉCADAS DE EDUCOMUNICACIÓN EN AMÉRICA LATINA<sup>1</sup>

TEN LESSONS LEARNED  
FROM FOUR DECADES OF  
'EDUCOMMUNICATION'  
IN LATIN AMERICA

Por:

**José Hleap B.**

Profesor de la Escuela de Comunicación Social  
Universidad del Valle  
Cali, Colombia

*El camino del conocimiento va de la mano con el deambular existencial, el intelectual lo olvida con demasiada frecuencia.*

Michel Maffesoli

**Resumen:** Este artículo da cuenta del recorrido singular que en la educomunicación ha realizado América Latina durante cuatro décadas; una tradición de pensamiento y un ensamblaje de aprendizajes fundados en el diálogo de saberes, la interculturalidad, la referencia a la particularidad del contexto latinoamericano, la centralidad de la experiencia vivida diferencialmente, la articulación entre saberes académicos y saberes sociales, la capacidad de abrir espacios y procesos incluyentes, así como en el fortalecimiento de las redes latinoamericanas de pensamiento y acción, en cuanto posibilidad colectiva y translocal de gestión de conocimiento social con-fiado en el otro.

**Palabras clave:** Comunicación y Educación, Transformaciones tecnoculturales, tecnologías intelectuales, ensamblado de aprendizajes, diálogo de saberes, inteligencia colectiva sobre los cambios, epistemología de la ceguera.

**Abstract:** This article reports the unique journey that, in educommunication, has made Latin America in four decades; a tradition of thought and an assembly of learning founded on the knowledge dialogue, multiculturalism, reference to particularities of the Latin American context, the centrality of lived experience differentially, the link between academic knowledge and social knowledge, the ability to open spaces and inclusive processes, as well as the strengthening of Latin American networks of thought and action, regarding to collective possibility and translocal about social knowledge management, trusting another one.

**Keywords:** Communication and Education, technocultural Transformations, intellectual technologies, assembly of learning, knowledge dialogue, collective intelligence of change, epistemology of blindness.

**O. Cabezas duras.** A los maestros, educadores, docentes universitarios, profesionales de la intervención social y un largo etc... a nosotros, nos cuesta mucho aprender. Hemos sido formados y muy competentes en la razón indolente (Santos, 2005, pág. 152), esa que no se ejerce cotidianamente porque se cree que se posee...que se tiene la razón, esa misma que organiza y planifica lo existente, incluyendo el porvenir, sin resquicios de incertidumbre o nichos de eventualidad; la misma que clasifica los que saben y enseñan de los que nada saben y deben aprender; esa que desprecia en su arrogancia otras razones, otras lógicas, otros saberes que no caben en la estrecha cuadrícula de su ordenado mundo; una organización del saber hecha para vigilar las fronteras entre las disciplinas y reprimir a los que quisieran traspasarlas (Santos, 2009, pág. 47).

No solo nos cuesta mucho aprender, sino que nos es casi imposible aprehender nuestra experiencia del mundo, dada nuestra condición extraterrestre (pensamiento atópico, según Kozlarerek, 2007), extracorpórea (Merleau-Ponty, 2000) y extralimitada (la razón proléptica en Santos, 2005, pág. 153). La tecnología intelectual que posibilita la primacía de este saber deslocalizado y desafectado del vínculo con quien conoce y con lo que se conoce es un régimen de *visibilidad* que impone al sujeto cognoscente una jerarquía —incluso una negación— en lo sensible, de modo tal que prevalezca la relación ojo-cerebro-razón de la cultura letrada, obligándolo a olvidar que él está implicado, que está incluido en la escena. Es pues, la historia de una *ceguera* (Morin, 2000).

Esto me hizo acordar de un mito representado en los tres monos sabios, una tradición originada en el Japón, figura que ha sido interpretada de dos maneras: como la prohibición a oír, hablar o ver, impuesta por ciertos poderes o, de otro modo, como la disposición para un conocimiento prudente. Estos dos sentidos de “los monos sabios”, como prohibición y como disposición, me permiten plantear la perspectiva desde la cual quiero hablar de la educomunicación: de un lado como ceguera, sordera, mudez epistemológica (Calvo, 2007, pág. 10) y del otro lado como una epistemología de esa ceguera (Santos, 2009), sordera o mudez.

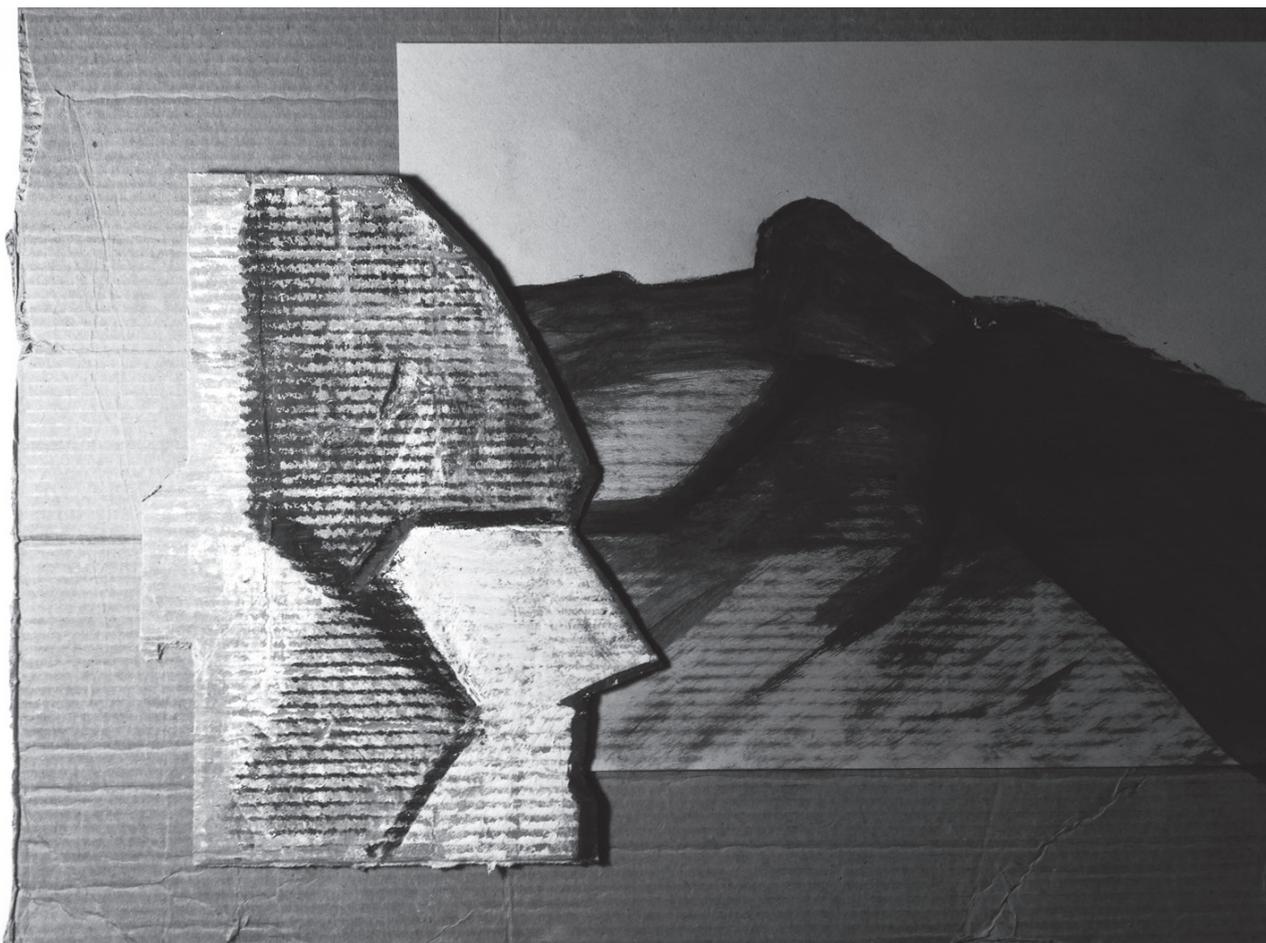
En la educomunicación<sup>2</sup>, más que de un nuevo paradigma, o interdisciplina e incluso de una transdisciplina, se trata de una *indisciplina*; no es la articulación o intersección de partes de lo educativo con partes de lo comunicativo, no es educación para... o comunicación para... sino una transgresión, una línea de pensamiento que rompe esas clasificaciones y concepciones. No es tampoco un conjunto de recetas o un método, pues recordemos que “cada método es un lenguaje y la realidad responde en la lengua en que es preguntada” (Santos, 2009:49).

Lo que propongo es una actitud *mitopoyética*, aquella que implica asumir la educomunicación como un ensamblaje de aprendizajes, una urdimbre de elaboraciones, intercambios, negociaciones, adaptaciones y prácticas. Pensamos, como Morin (1995), que “lo que más falta nos hace no es la capacidad para conocer lo que no sabemos sino la disposición para volver a pensar lo que ya sabíamos”. Frente a la búsqueda de una definición o de un objeto, se asume la interpretación de algunos *ideolitos*<sup>3</sup> (Elizalde, 2010, pág.108), condensaciones de lecciones aprendidas que nos muestran el camino recorrido hacia un conocimiento prudente y cordial (con el corazón), que no pretende pensar la vida, “dar cuenta” de ella, sino conducirse en ella, un “arte del hacer” (De Certeau, 1996).

**1. Nadie educa a nadie, nadie se educa solo.** El pensamiento educomunicativo nace en América Latina en la década de los setenta, fundado de manera substancial en los planteamientos de Paulo Freire (1972) sobre la educación como práctica de la libertad y pedagogía del oprimido. El elemento fundamental de esta primera lección, “*nadie educa a nadie*”, es la crítica a la educación autoritaria, bancaria, de transmisión de contenidos, y la necesidad de repensar por completo la educación desde su carácter intersubjetivo, dialogante y problematizador, “*nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo*”; incorporando así una idea de educación como ejercicio de poder y domesticación tanto como posibilidad de emancipación y libertad. En el recorrido de varias décadas, estas ideas han resonado de muy diversas maneras en la inconformidad, crítica y creatividad respecto de lo convencionalmente asumido como Educación y, sin embargo, buena parte de las enseñanzas derivadas de esta epistemología de nuestra ceguera educativa y comunicacional aún no han sido aprehendidas. Al volver a pensar frases como “el diálogo, que siempre es comunicación, funda la co-elaboración” (Freire, pág. 234) y afirmaciones como que el maestro, los medios masivos, el agente cultural y el líder revolucionario no comunican, hacen comunicados, podemos concluir que éste pensamiento anticipaba buena parte de los aprendizajes de la educomunicación en las últimas cuatro décadas (incluso el actual descubrimiento del “prosumidor”) y nos previene respecto de la obstinada pervivencia de la reducción de lo educativo a lo escolar y lo comunicativo a los medios. Como plantea Sergio Martinic hace dos décadas, “la relación educativa suele ser conflictiva y se caracteriza por la confrontación y negociación de interpretaciones. El cambio, más que por un convencimiento racional y argumentativo parece relacionarse con la calidad de la interacción y con las características y procedimientos empleados en las negociaciones que ocurren” (1999, pág. 51). La primera inquietud que surge de esta lección es sobre las maneras como se aprende, se conoce y se comunica hoy y qué tanto de eso pasa por la escolaridad y por los medios.

**2. Parados en América Latina.** Por nacer profundamente enraizada en la particularidad de América Latina, por tratar de responder a situaciones o demandas de ciertos sectores, saberes y prácticas excluidos, subalterizados o refuncionalizados en las lógicas hegemónicas, la tradición desarrollada por la Educación Popular, la Teología de la Liberación, la Teoría de la Dependencia, la comunicación alternativa y la Investigación Acción Participativa, aporta una nueva lección a este recorrido de la educomunicación: el conocimiento está situado, el lugar social y geopolítico desde donde se piensan los problemas marca profundamente el conocimiento generado.

Esta lección es supremamente importante y actual ahora que en los debates político-culturales sobre la globalización y la “sociedad del conocimiento” se ha reivindicado con mucha fuerza una *política de lugar*, según la cual “Los modelos culturales y el conocimiento están basados en procesos históricos, lingüísticos y culturales que, aunque nunca se hallan aislados de historias más amplias, conservan una cierta especificidad de lugar” (Escobar, 2005, pág. 171). Esta inquietud, inscrita en el campo de problemas abiertos por la sospecha sobre la neutralidad del conocimiento y de la relación pedagógica, del orden y racionalidad moderna, ha tenido en América Latina una gama de respuestas (Beorlegui, 2006) que desde la década de los 70 ha buscado formular, en contraste muchas veces maniqueo con otros centrismos<sup>4</sup>, su especificidad. El reconocimiento y potenciación de la dimensión espacial del mundo<sup>5</sup>, la inscripción en un espacio-tiempo como lugar estratégico para repensar las relaciones local-global, es un constituyente decisivo hoy en las luchas sociales y en las transformaciones en las maneras de pensar y de concebir lo que está ocurriendo en el capitalismo cognitivo (Boutang, 2004). La lección aprendida en este ideolito podría resumirse como *conciencia de lugar*.



**3. El Diálogo.** Otra idea-fuerza que aparece en esta tradición y que tiene muy buena reputación actualmente es el concepto de diálogo (diálogos de paz, diálogo en la familia, sociedad dialogante). Dada su banalización, resulta oportuno retomar el sentido político que se le da al diálogo desde el mismo planteamiento de una pedagogía dialógica en Freire. Estamos en una sociedad que no se caracteriza precisamente por el diálogo, incluso se habla de la incapacidad para el diálogo por estar habituados “a la situación monológica de la civilización científica de nuestros días, y la técnica informativa de tipo anónimo que ésta utiliza” (Gadamer, 1992, pág. 210). La sordera ensimismada, el narcisismo, el pensamiento dogmático, el autoengaño igualitario del liberalismo político, la tolerancia indiferente, todas estas disposiciones nos hacen olvidar que en el encuentro con el otro “no se trata sólo de puntos de vista diferentes, sino de compromisos y energías heterogéneos” (Ricoeur, 2000, pág. 339) o, dicho de otra manera, que el encuentro con el otro, cuando se asume en serio, es un espacio de conflicto y de co-elaboración, “descubrimiento y afirmación de la irreductible opacidad del otro que no puede disolverse en una comunión de almas, ni distribuirse en una oposición maniquea de los hermanos y los enemigos, como desearían nuestras neurosis colectivas e individuales” (Zuleta, 1994, pág. 33). De manera radical habría que plantear que entre padre e hijo, alumno y maestro, experto y asistido, Estado y movimientos sociales, en todas estas relaciones asimétricas lo que menos se produce es diálogo y lo corriente es la imposición y el sometimiento; de tal modo que reivindicar el diálogo no como algo existente sino como algo por construir en todas estas relaciones, es una decisión política de vocación transformadora que complejiza la manera de comprender la relación con el otro y, por tanto, el poner en común, la comunicación.

**Brasil y México, las más populares**  
El estudio de Latinoamérica...  
Brasil y México, las más populares...  
El estudio de Latinoamérica...  
Brasil y México, las más populares...

**Baja para grupo insurgente**  
El "número dos" de Al Qaeda en la Provincia Afg...  
Baja para grupo insurgente...  
El "número dos" de Al Qaeda en la Provincia Afg...  
Baja para grupo insurgente...

**Urgente salida de occidentales**  
El Ministerio de Asuntos Exteriores del Reino Unido...  
Urgente salida de occidentales...  
El Ministerio de Asuntos Exteriores del Reino Unido...  
Urgente salida de occidentales...

**Otro japonés muerto en toma**  
El Gobierno de Japón...  
Otro japonés muerto en toma...  
El Gobierno de Japón...  
Otro japonés muerto en toma...

**Estados Unidos: un revolucionario incompleto**  
"Estamos en una revolución incompleta porque no ha logrado sus objetivos fundamentales: la democracia y la justicia social"  
Estados Unidos: un revolucionario incompleto...  
"Estamos en una revolución incompleta porque no ha logrado sus objetivos fundamentales: la democracia y la justicia social"  
Estados Unidos: un revolucionario incompleto...

**La importancia del arte en la educación**  
Formación. El arte como una faceta...  
La importancia del arte en la educación...  
Formación. El arte como una faceta...  
La importancia del arte en la educación...

**Corea del Norte de Comisión nuclear de mayor**  
Corea del Norte...  
Corea del Norte de Comisión nuclear de mayor...  
Corea del Norte...

**desarrollo**  
El desarrollo...  
desarrollo...  
El desarrollo...

**RECUPERE Y CURSE EL GRADO SIGUIENTE EN EL MISMO AÑO**  
JUAN CARLOS...  
RECUPERE Y CURSE EL GRADO SIGUIENTE EN EL MISMO AÑO...  
JUAN CARLOS...  
RECUPERE Y CURSE EL GRADO SIGUIENTE EN EL MISMO AÑO...

El saber formalizado y todos los saberes de dominio, la historia de la antropología lo muestra, la historia de la psicología o de la sociología, han construido un otro a su imagen y semejanza, lo mismo pero devaluado, o una diferencia absoluta que no permite reconocerlo como semejante. En esa construcción del otro que ha hecho cierta tecnología intelectual de lo social, se ha simplificado y reducido ese otro a una diferencia que engrandece la imagen propia o, dicho de otra manera, no se le reconoce el estatuto de un saber, de una imaginación y creatividad, de un sentir, de un hacer equivalente y diferente a aquel que está detrás de ese saber de lo social. Una formulación de esta lección del diálogo la encontramos en la concepción más o menos reciente de “diálogo de saberes”, cuando no es concebido como una estrategia para borrar la diferencia y/o tapar la desigualdad, cuando se asume como una relación interpelante entre saberes diferentes y desigualmente constituidos. Este “diálogo de saberes” (la traducción, para B. S. Santos, 2005) se caracteriza por la comparación y negociación de interpretaciones, por una puesta en común difícil y necesaria “entre universos de sentido diferentes y, en gran medida, inconmensurables” (Santos, 2002, pág. 178), que están buscando en ese ámbito común su propia legitimidad; diálogo de saberes que resulta hoy chocante para quienes creían tener LA RAZÓN y a quienes les resultan inoportunas, primitivas, infantiles, estas otras razones. Tenemos aquí un nuevo aprendizaje: asumir el diálogo con otro saber como un vínculo donde hay relaciones desiguales de poder, donde hay formas de comunicación, de poner en común desde la diferencia, y donde hay co-elaboración de conocimiento.

En este ejercicio de una epistemología de la ceguera tendremos que abrir muy bien los ojos para comprender que para que pueda existir diálogo hay que moverse del lugar propio, lo que Bajtin (1982) llamó extraposición y Gadamer (1993) fusión de horizontes, acción que implica una ruptura fuerte con el sujeto que somos. El concepto de diálogo se soporta, entonces, en el descentramiento, la interpelación y la co-elaboración, condiciones necesarias para que se origine un nuevo conocimiento y se potencie la creatividad.

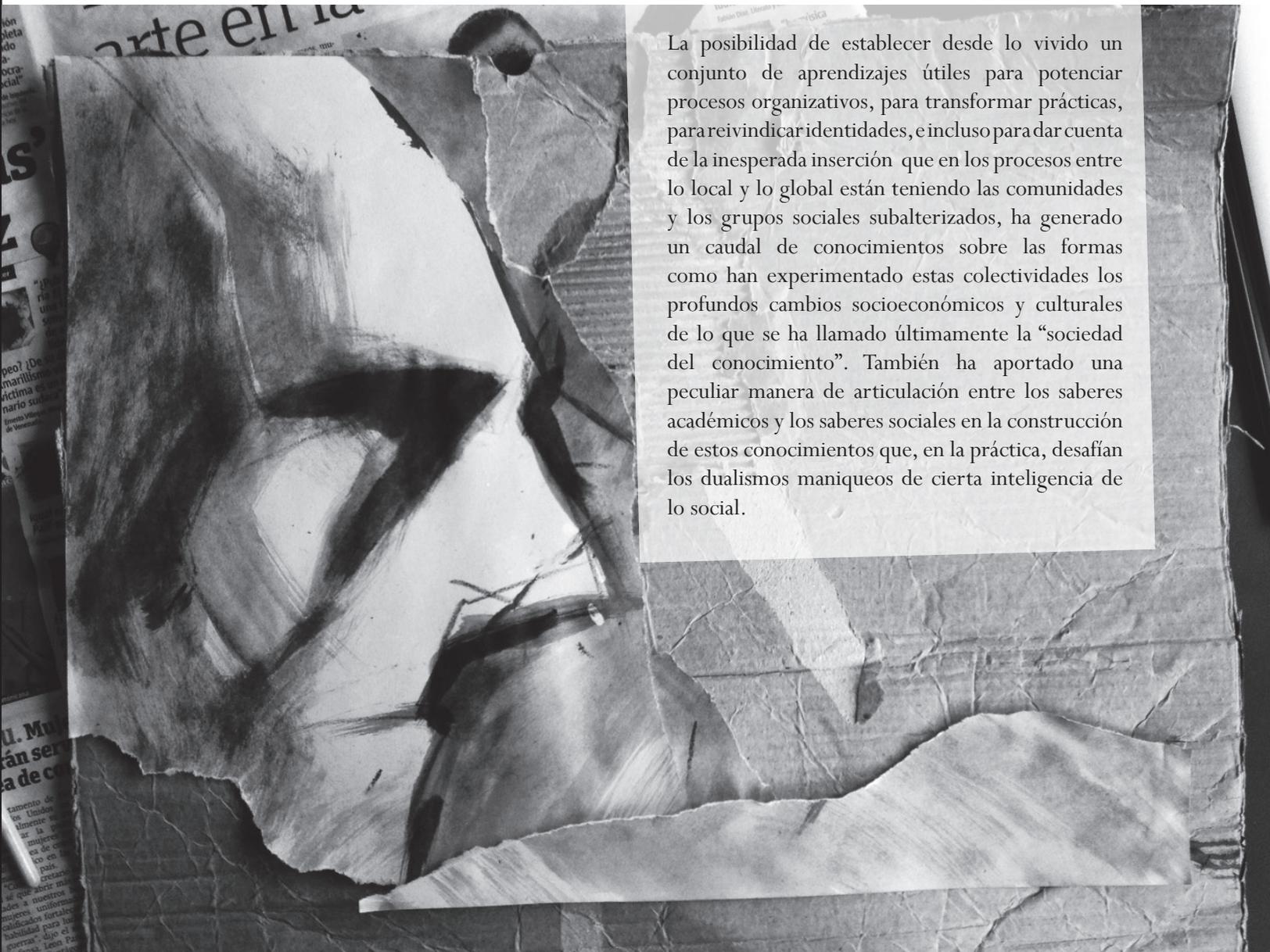
Desde otra perspectiva, habría también que transformar el concepto corriente de diálogo, atrapado en ilusiones antropocéntricas, en un poli-logo, partiendo de que la relación binaria, fija y estática, en la que hay dos lugares completamente diferenciados a partir de los cuales se polariza la comunicación, un Yo que se enfrenta a un Tú, *no existe*; que cualquiera de nosotros está sostenido en una trama de vínculos, en un conjunto de asociaciones entre elementos heterogéneos, móviles, múltiples, que constituyen lo social (Latour, 2005, pág. 19). De modo que la comunicación supone el encuentro entre nudos de relaciones, *lugares singulares de interpretación*<sup>6</sup> (Hleap, 2009, pág. 144), cuya complejidad es difícilmente reducible a un código común (la lengua, por ejemplo). La lección del diálogo como fondo de la educomunicación no consiste únicamente en el reconocimiento de la actividad del receptor, del saber del estudiante, de la razón del hijo, exige el replanteamiento de nuestras concepciones y prácticas sobre la educación y la comunicación, incluso en sus supuestos aparentemente más indiscutibles.

**4. La centralidad de la cultura:** Otra lección que nos ha dejado el trasegar de la educomunicación en América Latina ha sido el aprendizaje de que la cultura es el lugar estratégico para poder entender los procesos de educación y comunicación, pues nos ubica en el centro de los conflictos que constituyen nuestras sociedades. Esta lección viene acompañada de una crítica a la visión de *cultura estanco*, la cultura incomunicada e incontaminada, pensamiento que asume la identidad como algo fijo y anclado en el pasado y también nos aporta una impugnación a aquella que asume las diversas culturas como si pertenecieran a una misma línea de desarrollo que situaría a unas como atrasadas y a otras como avanzadas o hiper-avanzadas (las 2.0 o G4). Se ha aprendido que hay un flujo dinámico y transformador entre culturas y que los límites de cada una son bastante inciertos; que no hay ya prácticamente ninguna cultura que pueda soportarse en una territorialidad que la aisle y que por tanto el concepto que mejor permite comprender las dinámicas culturales hoy es el de *interculturalidad*; según el cual “los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos” (García Canclini, 2004, pág. 15); reconocer también que se trata de relaciones entre modos de conocer y existir, entre culturas, desigualmente vinculadas en la topografía<sup>7</sup> del poder-saber.

La pregunta por lo propio y lo original hace rato dejó de estar vigente para abrirle espacio a otras preguntas como la manera en que las diferencias culturales se articulan a las desigualdades sociales, la manera como una diferencia cultural se convierte en un argumento de identidad reivindicado frente al desconocimiento o la exclusión, o la manera como ciertas comunidades establecen una relación entre ciertas memorias e identidades y ciertas dinámicas actuales de la hipercomunicación. De modo que las identidades dejan de ser telúricas y arcaicas y se transforman en construcciones dinámicas en función de los conflictos sociales y su revitalización. La visibilización de identidades que estaban diluidas en otras o negadas (como la identidad de género) y el surgimiento de nuevas formas identitarias no cristalizadas (que no responden a los estereotipos culturales) nos ha permitido dimensionar el nuevo lugar que ocupa lo cultural hoy, cuando se convierte en la forma del ejercicio de la ciudadanía y en la politización del estar juntos, del hacer comunidad.

El otro aspecto que también se valoriza hoy desde el concepto de interculturalidad es el reconocimiento de que ante el nuevo entorno tecnológico todos somos mutantes (Nemeth-Baumgartner, 1993). Aunque lo somos de diversa forma y esa mutación ha afectado profundamente las culturas cotidianas, las formas del ser, del conocer y del estar juntos, convirtiendo este ámbito en clave de construcción de lo común desde las diferencias y generando muchas inquietudes sobre las maneras como experimentamos esas transformaciones.

**5. Palabras grávidas de mundo, de experiencia existencial.** El interés por hacer memoria y comprender lo vivido en los proyectos de intervención y en los emprendimientos creativos que han buscado dar respuesta a problemas concretos de América Latina, se ha enfrentado con un obstáculo epistemológico de gran magnitud, la “hipersimplificación” (Morin, 1995), que formatea y reduce los procesos sociales multidimensionales generando desperdicio de experiencia (Santos, 2005). Como una opción frente a esta tendencia y partiendo del reconocimiento del otro como interlocutor válido, con saberes legítimos y densidad cultural, y al haber ganado conciencia de lugar en medio de los conflictos culturales que nos conforman, surge en estas latitudes la sistematización de experiencias, una propuesta que se va consolidando desde los años 70 y que enfatiza el aprender (de, desde) y aprehender (ad-prenhendere) la experiencia. Este modo de saber busca asumir la densidad de lo vivido diferencialmente y no aspira a “mirar las experiencias con objetividad sino a objetivar la experiencia vivida” (Jara, 1999, pág. 59). Se asume entonces la experiencia como acontecimiento situado (Osorio y Rubio, 2007), en el que interactúan diversos actores en un contexto dado y ese “suceso” cobra relevancia para un grupo, el cual busca “recuperar”, “hacer memoria”, “analizar críticamente” lo ocurrido.



La posibilidad de establecer desde lo vivido un conjunto de aprendizajes útiles para potenciar procesos organizativos, para transformar prácticas, para reivindicar identidades, e incluso para dar cuenta de la inesperada inserción que en los procesos entre lo local y lo global están teniendo las comunidades y los grupos sociales subalterizados, ha generado un caudal de conocimientos sobre las formas como han experimentado estas colectividades los profundos cambios socioeconómicos y culturales de lo que se ha llamado últimamente la “sociedad del conocimiento”. También ha aportado una peculiar manera de articulación entre los saberes académicos y los saberes sociales en la construcción de estos conocimientos que, en la práctica, desafían los dualismos maniqueos de cierta inteligencia de lo social.

Dar cuenta de la experiencia no consiste en su reducción a “los hechos” sino en hacer valer su carácter situacional y contingente, por lo que solo existe en el conjunto de interpretaciones de quienes la vivieron. Este “conocer” parte de asumir que todos los que participan de la experiencia tienen un saber sobre ella, producto de su hacer en tanto práctica; que el conocimiento construido se establece como una relación entre saberes diferentes y desigualmente constituidos y que esas diferencias y desigualdades se ponen en juego en la sistematización, como el modo participativo de su comprensión, en donde la contra-dicción es su principio operante, el cual no niega en su recreación la relación inclusiva de los distintos “puntos de vista”, desarrollando las afirmaciones Freireanas sobre el carácter dialógico del conocimiento, la superación de la dimensión informativa y transmisora de la relación entre saberes, para poder desplegar su poder transformador.

La singularidad de esta propuesta en la generación de conocimiento consiste en el establecimiento de un *vínculo interpelante*, una *experiencia intercultural* en la cual el saber académico no actúa como la instancia arrogante que define lo que es conocimiento válido y lo que vale la pena sistematizar sino que, salido de su ámbito de legitimidad, se convierte en diferencia de contraste y de co-elaboración que posibilita la lectura ponderada de la realidad local y al mismo tiempo cuestiona las legitimidades de su saber letrado, rompiendo sus premisas y obligándolo a pensar. El saber social involucrado en este diálogo resulta también transformado, en la medida en que puede dar cuenta de los mitos, rituales y vínculos de la experiencia vivida, posibilitando una reflexión endógena sobre las prácticas, potenciando así una transformación que no transita por los caminos del deber ser impuesto por la racionalidad académica o por cualquier otra racionalidad mesiánica.

Este aprendizaje de opciones de conocimiento situado sobre la manera como transcurre la vida social nos cuestiona el oficio, los saberes, supuestos y rutinas profesionales, nuestra *pobreza de experiencia* (Benjamin, 1998), a la vez que nos da una pauta sobre su necesaria transformación para activar esa facultad de intercambiar experiencias que nos ha sido retirada (Benjamin, 1991). Tratándose del sentido de la vida, más que liberar la palabra para hacer comunicados, lo que necesitamos urgentemente es, como lo anticipara Freire, palabras grávidas de mundo, de deambular existencial.

**6. Perder el objeto para ganar el proceso.** Como un fino tejido que entrelaza los anteriores aprendizajes, aparece esta idea-fuerza que expresara Jesús Martín-Barbero en 1987, al invitarnos a “pensar la comunicación desde la cultura y las mediaciones” (Martín-Barbero, 2008, pág. 33), lo que marcó profundamente no solo los estudios de comunicación sino la comprensión de la realidad latinoamericana, desbordando las casillas disciplinares (García Canclini, 2008). Sin embargo, a pesar de las permanentes contribuciones tanto del autor como de otros pensadores al respecto, buena parte de las implicaciones de esta idea están lejos de haber sido aprovechadas en las concepciones y prácticas de la educomunicación.

En su momento la noción martinbarberiana de mediación resultó ser un ideolito clave por su gran capacidad para articular la historia de las dinámicas culturales con la relación hegemónica como forma de ejercicio del poder, pasando así de buscar *la significación* de los mensajes a comprender *el sentido* de la comunicación en las nuevas formas de socialidad y sensibilidad que habitan las ciudades latinoamericanas. No obstante, el aporte que el desplazamiento de la mirada de los medios a las mediaciones hace al campo de la educomunicación no es simplemente el de un concepto, mediaciones, para algunos ya “pasado de moda” –ahora se habla de hipermediaciones (Scolari, 2008)-, sino el de un *dispositivo intelectual* que nos permite abrir la comprensión de los procesos de comunicación a dinámicas que no pueden ser entendidas en términos estrictamente comunicacionales (lo propio podría decirse de la educación).

El acto de rasgar las in-vestiduras de comunicadores (y educadores) al asumir que es en el conjunto de mediaciones, históricas, culturales, tecnológicas, y en el devenir de los mediadores socioculturales - la familia, la escuela, los medios, la iglesia- donde cobra sentido el poner en común en esta sociedad, ha exigido un tipo de formación y de ejercicio de la profesión radicalmente diferente a las destrezas operativas, transmisoras y persuasivas, que desde décadas atrás habían sido prescritas para los comunicadores y que hoy resuenan en la llamada “comunicación estratégica”. Al hacerlos sensibles a la diversidad de saberes, modos de hacer, formas de juntarse y de poner en común, los educomunicadores han podido comprender la sentencia freireana de que se trata de comunicar, no de hacer comunicados. Antes que convertirse en una talanquera para la realización de procesos y productos de comunicación (García Canclini, 2008, pág. 93), la conjunción entre este dispositivo intelectual y la actitud dialógica ha producido genuinos procesos de comprensión y creatividad social.

Hoy cuando el expansivo papel de los nuevos mediadores (una generación de medios digitales interactivos) parece inaugurar “un modelo comunicacional totalmente innovador fundado en las redes y la colaboración de los usuarios” (Scolari, 2008, pág. 31), es bueno recordar que “es desde las nuevas maneras de juntarse y excluirse, de des-conocer y reconocerse, como adquiere espesor social y relevancia cognitiva lo que pasa en y por los medios y las nuevas tecnologías de comunicación” (Martín-Barbero, 2008, pág. 35).

**7. Transformaciones tecnoculturales.** Al desplazar el foco de nuestro interés de los medios a las mediaciones, pareciera asumirse también que estábamos asignándole a los medios su justo lugar como simples instrumentos exteriores a lo que verdaderamente tenía sentido en la comunicación o en la educación, a pesar de que el mismo Jesús Martín-Barbero (2009) había planteado la centralidad de la mediación tecnológica y particularmente su interés por la manera en que los medios son una institución mediadora en la sociedad, que ha ocupado el espacio que otros mediadores han dejado. El tratar de ejercer una epistemología de esta *ceguera de la tecnicidad* nos permite, actualmente, pensar los impactos que en el mundo del trabajo y en los modos de consumo (Bolaño, 2001), en las instituciones mediadoras, en las prácticas culturales y en la vida de millones de personas por todo el globo ha entrañado la centralidad de las llamadas nuevas tecnologías de la información y la comunicación en nuestras sociedades.

De una sociedad que valoraba mucho la información y el conocimiento por su escasez, por el grado de control que había en su producción, consumo, distribución y salvaguarda por parte de los agentes e instituciones especializadas (maestros y escuela, científicos y universidades e institutos de investigación, periodistas y medios), hemos pasado a una sociedad donde no sólo se ha ampliado, de manera espectacular, la información a disposición, sino que también se han ampliado las maneras de producirla y archivarla (en los satélites, en los discos duros, en los celulares y, hoy se dice, en la nube), se han desarrollado los mecanismos de consulta de información y se han acortado las distancias –físicas y simbólicas- entre el ámbito del consumo y el de la producción.

Al multiplicarse los lugares de generación, acceso y archivo de la información, al transformarse los modos de producción de la comunicación y del conocimiento (Bolaño, 2001), se ha alterado profundamente el sentido y el lugar tanto de la educación tradicional –que creía tener la regencia en cuanto a formas de conocer, transmitir y acceder a esos conocimientos, e incluso el control sobre sus especificidades y sus diferencias-, como de la comunicación masiva convencional –que creía tener el monopolio del derecho a la información y la comunicación-.

Hoy, como ha planteado Scolari (2008) con su concepto de hipermediaciones, esta progresiva expansión de las tecnologías de la información y de la comunicación, con su carácter digital, interactivo, multimedial, ha revelado que realmente hay un nuevo orden o más bien un desorden cultural –como lo planteara Jesús Martín-Barbero- donde incluso lo que entendíamos por cultura, por tecnicidad, por educación o por comunicación debe ser, realmente, repensado a fondo y este replanteo tiene que enfrentar la persistencia del reduccionismo tecnológico que sigue considerando que es el aparato en sí lo que produce la transformación y no las dinámicas de mediación que éste genera en su inserción en la sociedad, en las prácticas culturales. El ejemplo más claro de esta ceguera la tenemos en el programa gubernamental “Computadores para educar” y otras iniciativas semejantes que creen que llenar el espacio convencional escolar de una serie de aparatos resuelve de manera mágica la inadecuación fundamental de esa escuela respecto a los cambios culturales profundos de nuestras sociedades.

En el espacio en que verdaderamente se han comprendido, desde el uso y apropiación, las transformaciones profundas en los modos de poner en común, de aprender y de relacionarnos, ha sido entre los jóvenes y entre grupos de activistas culturales, de activistas sociales, que han visto en esa “tecnicidad-mundo” una posibilidad estratégica de visibilidad, de posicionamiento, de encuentro, de aprendizaje e incluso de nuevas formas de lucha. Esto es parte de lo que nuestra ceguera epistemológica de la tecnicidad, todavía hoy, no nos permite comprender adecuadamente y, por tanto, es una lección que, más que aprendida, está por aprender.



Mientras nosotros buscábamos las comunidades e incluso las organizaciones en el espacio y en la representación (en el sentido político y en el sentido gráfico), éstas aparecieron en el tiempo (el contacto instantáneo que puede ser clave para el logro de ciertos objetivos) y en la expresión (¡incluso en 140 caracteres!), juntándose en el sitio del cual nos hablara la lección anterior, la tecnología-mundo que hace que lo común esté estrechamente ligado con las redes virtuales, las nuevas formas de producción cooperativa de la comunicación y las dinámicas virales en las que rápidamente se replica una idea y se consigue agrupar o conectar un conjunto significativo de participantes sobre una temática o para acordar una acción.

Esta particularidad del poner en común revaloriza, entonces, ciertos actores que no tenían ni visibilidad ni reconocimiento de su capacidad de producir comunicación, de construir sentido y de darlo a conocer. Y ligado a esta transformación del poner en común se da también una transformación muy profunda de lo que se concibe hoy como esfera pública, empezando porque ya la esfera pública convencional ha sido debilitada; todo el modelo de la representación ha cedido terreno ante el conjunto, ante las dinámicas, de distintas esferas públicas -como lo planteara Nancy Fraser (1997) - en donde la visibilidad y la potencia están en construirse como *público fuerte* y , por tanto, en la capacidad de posicionar dentro de esa movilidad prácticamente instantánea de ideas, algo como una *diferencia sustantiva*, una diferencia que marque la diferencia; el mejor ejemplo de esto lo han hecho las luchas de género y, últimamente, los movimiento LGBT, nuevas comunidades, reivindicaciones de identidad, que han sabido relacionar diferencia y desigualdad y no subsumir la una en la otra.

Y precisamente, en estas transformaciones del juntarse y del poner en común, lo que más se ha movido son las formas de aprender y de generar conocimiento. Como sabíamos ya, esta sociedad de la abundancia de la información requiere el desarrollo de habilidades, de procesos cognitivos y de una heurística muy distinta a la que nuestra escolaridad convencional, incluso universitaria, ha forjado. Uno de los indicios más fuertes de esto es la capacidad del copia y pegue que ha desquiciado la autoridad académica de los maestros, al convertirlos en verdaderos inspectores del plagio y que se denuncia como facilismo, pero también debería reconocerse como habilidad para conseguir información adecuada y útil a sus propósitos, a la que habría que agregar - y esa es parte de las apuestas "educativas"- la capacidad de selección, de reflexión y de empoderamiento que muchos viejos migrantes del mundo digital, localizables precisamente entre los jóvenes, han logrado convertir en una competencia vital. Es en la concurrencia de estas nuevas formas de conocer y de juntarse en donde la cultura letrada, la tecnología intelectual derivada del libro, ya no tiene su dominio exclusivo, donde se revalorizan otras formas de conocer, otras formas de aprender, otras lógicas que nuestra ceguera epistemológica no había podido aprehender.

La articulación de estas tres dimensiones, nuevas formas de juntarse, de poner en común y de aprender, ha traído un rompimiento clave sobre los polos de aprendizaje y enseñanza entre las generaciones, entre padres e hijos, entre maestros y alumnos, o sea en los polos convencionales de lo educativo. Habría que preguntarse quién enseña a quién hoy, quién aprende hoy. Como ha planteado Antonio Elizalde (2010, pág. 112) recordando a Margaret Mead, los cambios provocados por las nuevas tecnologías convierten a los mayores en discípulos de los jóvenes, pues la diferencia entre los nuevos y viejos migrantes está invertida respecto a edades y ha mostrado, además, el carácter de mutantes culturales que somos todos en mayor o menor medida y para lo cual nuestras generaciones no han sido preparadas.

Otra consecuencia fundamental es la revalorización de la ciudad. Desde las conexiones, flujos y redes pasamos hoy a encuentros y muchedumbres que se hacen visibles en las calles de la ciudades, expresando su sentimiento de indignación por aspectos específicos de la vida localizada (la defensa de un parque, por ejemplo) que al activar ese vínculo emocional tanpreciado y cultivado por cierta ingeniería plebiscitaria de lo social (el patriotismo, por ejemplo), han alcanzado dimensiones políticas inusitadas (han tumbado gobiernos, por ejemplo).

**9. Sujetos democráticos y solidarios.** Desde el inicio de este recorrido en la “Edu-comunicación”, desde el pensamiento fundacional de Paulo Freire, la construcción de sujetos democráticos y solidarios ha estado en la base de los cuestionamientos a la educación bancaria y a las lógicas anti-dialógicas de la comunicación; por eso otra lección fundamental para poder convertir este ensamblaje de aprendizajes en un arte del hacer, consiste en la capacidad para abrir espacios incluyentes y procesos de interpelación en los que sea posible transformar lo que esta sociedad, fundada en discriminaciones y exclusiones, ha forjado como sujeto.

Y el punto de partida es, precisamente, asumir que ese sujeto democrático y solidario encuentra, en las actuales transformaciones tecno-culturales, en las nuevas formas de juntarse, de poner en común y de aprender, una posibilidad grande, una oportunidad histórica. Por supuesto, esto no se da simplemente por la naturaleza de las tecnologías, se da fundamentalmente porque en su búsqueda de reconocimiento y afinidad, al enfrentarse a las formas autoritarias tradicionales, ciertos sectores (los jóvenes, por ejemplo) o nuevas *comunalidades* (de identidad, de interés, étnicas, de género o de opción sexuales, entre otras) han desarrollado o han conectado con el potencial democratizador, cooperativo, en los nuevos modos de producción y circulación de sentido, de conocimiento y de vínculos que emergen en la tecnicidad electrónica actual.

El carácter digital, interactivo, multimedial, se abre como una posibilidad para transformar verticalidad, autoritarismo, dogmatismo; pero esto no está asegurado en la tecnología, implica una intervención en la cual, como nos lo puede aportar el conjunto de experiencias aludido en esta trayectoria, un colectivo se posicione y habilite, haga un uso político del ciberespacio.

Para asumir este nuevo escenario cultural y político desde la educomunicación es necesario pensar con cuidado ciertos conceptos al uso, particularmente ideas como emancipación, creatividad, libertad, autonomía que tienen, con todo derecho, una buena prensa pero que se encuentran corroídas por la instrumentalización.

La oportunidad de construir sujetos democráticos encuentra su condición de emergencia en la medida en que de conceptos abstractos pasemos a prácticas concretas, siempre relativas y limitadas: del concepto de libertad, en el sentido que le ha dado cierto liberalismo político, basado en la idea de un individuo con albedrío extralimitado, pasamos a asumir esa libertad como la capacidad que desde ciertos límites constitutivos (constricciones normativas posibilitantes) se puedan romper barreras y asumir opciones inéditas pero viables, como diría Paulo Freire. Ese mismo es el alcance de la creatividad, pues no se crea de la nada, se crea desde lo que ya somos, también en el sentido que asumió en Freire (1999, pág. 34), como espacio-tiempo de posibilidad. Otro tanto pasa con el concepto de autonomía, que siempre es relativa a la situación de heteronomía a la que se opone y por tanto no se refiere a la idea de un sujeto sin ningún tipo de dependencia, pertenencia o de límite, que sería un sujeto sin historia, un sujeto desobrado porque corresponde, precisamente, a esa abstracción idealizante del ciudadano del liberalismo, sin adscripción, sin densidad cultural.

Por tanto, para pensar la construcción de sujetos democráticos y solidarios, precisamente, tenemos que referirnos al conjunto de los aprendizajes anteriormente enunciados que son los que le dan el fondo a la construcción de este sujeto.

**10. Redes Latinoamericanas de pensamiento y acción.** En el conjunto de los aprendizajes aquí presentados existe un elemento persistente que constituye el núcleo de esta última lección: todo este recorrido, todo este ensamblaje de aprendizajes, se ha hecho posible por el vínculo, a veces precario, a veces fortalecido, de un conjunto de actores que de manera generosa han aportado su conocimiento, su experiencia, su entrega, a través de redes latinoamericanas de aprendizaje y gestión. Esta constitución de una *indisciplina interconectada* que tiene como eje a Latinoamérica, le ha dado un sello específico a la educomunicación, no solo porque está, como hemos visto, completamente imbuida de su historia, de sus problemas y de sus formas de resolverlos, sino porque ha abierto una oportunidad de lo que recientemente ha sido llamado “inteligencias colectivas” y que yo llamaría más bien la posibilidad colectiva y translocal de una gestión del conocimiento con-fiado en el otro. Esta última parte, confiado en el otro, supone una discrepancia respecto a los modelos competitivos —y de “competencias”—, de la permanente innovación, de una novedad que convierte ese conocimiento en mercancía y, por tanto, en objeto de disputa obligada por ciertos regímenes de derechos de autor y de propiedad que incluso no han tenido miramientos al usurpar saberes tradicionales a nombre de la gestión de cierto saber experto.



- <sup>1</sup> Este escrito fue expuesto en el II Coloquio Internacional y III Nacional de Pensamiento Educativo y Educomunicación, realizado entre el 21 y el 23 de Agosto de 2013 en la Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia).
- <sup>2</sup> Adhiero al neologismo “educación” por considerar que expresa adecuadamente el carácter de línea de pensamiento que rompe con lo tradicionalmente asumido como “comunicación educativa”, “educación para los medios” o “tecnología educativa”.
- <sup>3</sup> El autor nombra con este término las ideas fuerza afincadas “en un espacio conceptual, pretende tener el carácter que tienen las coordenadas en el espacio cartesiano, con la diferencia que estamos intentando cartografiar un espacio multidimensional y consecuentemente conformado por varios planos o dimensiones”.
- <sup>4</sup> Me refiero al señalamiento del eurocentrismo en el pensamiento moderno y a la hegemonía de cierta lógica tecnocientífica de origen estadounidense (el expertísimo) en la tardomodernidad neoliberal.
- <sup>5</sup> La “conciencia geográfica”, un pensamiento que reintroduzca la dimensión del espacio existente en el conocer, ha sido señalada por Kozlarek (2007) como opción epistemológica en ruptura con la linealidad, el desarrollismo y logocentrismo propios de una lógica exclusivamente temporal o “pensamiento atópico”.
- <sup>6</sup> El encuentro de modos irreductibles de ser, hacer y contar, de interpretar, desde específicos horizontes de comprensión surgidos en el carácter situado e históricamente contingente de la experiencia vital.
- <sup>7</sup> Retomo de esta forma el concepto de conciencia de lugar y la geopolítica del conocimiento.
- <sup>8</sup> El pueblo Nasa conocido también como Paéz es el principal grupo indígena del Departamento del Cauca, en el sur de Colombia.
- <sup>9</sup> Este término hace alusión a los vehículos *Jeep Willis* de la época de la Segunda Guerra Mundial, que aun hoy son utilizados en la zona cafetera de Colombia como vehículos de carga, desbordando ampliamente su capacidad convencional. El “*jeepao*” (se leería *Yipao*), se refiere a la cantidad de cosas que uno de estos *Willis* puede transportar.

## Referencias

---

- Bajtín, M. (2005) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Benjamin, W. (1991) *El narrador*. Madrid: Editorial Taurus.
- Benjamin, W. (1998) “Experiencia y pobreza”, en *Discursos interrumpidos I*, Madrid: Editorial Taurus. Pp. 167-173.
- Beorlegui, C. (2006) *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano*. Bilbao: Universidad del Deusto.
- Bolaño, C. R. S. (2001) “Trabajo intelectual, Comunicación y Capitalismo”, en *Crítica de la Economía Política de la Comunicación y la Cultura*. Sevilla: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Boutang, Yann Moulier (2004) “Riqueza, propiedad, libertad y renta en el capitalismo cognitivo”, en *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Editorial Traficantes de Sueños.
- Calvo, C. (2007) Prólogo en “*La Cualidad*”. *Reflexividad, Investigación-Acción y Enfoque Indicial en Educación*. Osorio Jorge y Rubio Graciela Comp. Santiago de Chile: Escuela de Humanidades y Política.
- De Certeau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano. I. artes del hacer*. México: Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente-Ministère des Affaires Étrangères.
- Elizalde, A. (2010) “Intuiciones, complejidad y vida cotidiana”, en *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Vol. 9, Núm. 25, 2010, Santiago de Chile: Universidad Bolivariana. Pp. 101-118.
- Escobar, A. (2005) *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto colombiano de antropología/ Universidad del Cauca.

- Fraser, N. (1997) *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Bogotá: Universidad de los Andes/ Siglo del hombre.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Tierra Nueva y Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1999) *Política y Educación*. México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Gadamer, H.G. (1992) *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme
- Gadamer, H.G. (1993) *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme
- García Canclini, N. (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa Editorial
- García Canclini, N. (2008) "Una obra experimental", en *Revista Anthropos, huellas del conocimiento* n°219. Barcelona: Anthropos. Pp. 89-94
- Hleap, J. (2009) "La dimensión educativa de la experiencia social. Mediaciones y dispositivos pedagógicos", en *Revista Nexus* n.6 Cali: Escuela de Comunicación Social, Facultad de Artes Integradas, Universidad del Valle. Pp.128-150.
- Jara, O. (1999) "El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales", en *la piragua, Revista latinoamericana de educación y política*, No.16, Sistematización de prácticas en América. México: CEAAL
- Kozlarek, O. (2007) "Introducción: En contra de un pensamiento atópico", en *Entre cosmopolitismo y conciencia del mundo*, O. KOZLAREK (coordinador). México: CREFAL- siglo veintiuno editores.
- Latour, Bruno (2008) *Reensamblar lo social*. Buenos aires: Manantial.
- Maffesoli, Michel (1997). *Elogio de la razón sensible*. Barcelona: paidós.
- Martín Barbero, J. (2009) "Colombia una agenda de país en comunicación", en *Entre saberes desechables y saberes Indispensables*. Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina. Friedrich Ebert Stiftung. Pp.11 – 35
- Martín Barbero, J. (2008). "De la experiencia al relato. Cartografías culturales y comunicativas de Latinoamérica". En *Revista Anthropos, huellas del conocimiento* n°219. Barcelona: Anthropos
- Martín Barbero, J. (1987) *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Martín, S. (1999). "El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación", en *La piragua* N. 16. México: CEAAL.
- Merleau-Ponty, M. (2000) *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Morin, Edgar. (1995) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Nemeth-Baumgartner, A. (1993) *MACROMETANOIA. Un Nuevo Orden. Una Nueva Civilización*. Santiago de Chile: Editorial Sudamericana
- Osorio, J. y Rubio, G. (2007) "La Necesidad de Recuperar la Experiencia en Educación", en *La Calidad. Reflexividad, Investigación-Acción y Enfoque Indicial en Educación*. Santiago de Chile: Escuela de Humanidades y Política.
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Santos, B. de S. (2002). "Las tensiones de la modernidad". En *Porto Alegre, Otro mundo es posible*. Madrid: El viejo topo.
- Santos, B. de S. (2005) *El milenio huérfano*, Madrid: Trotta
- Santos, B. de S. (2009) *Una epistemología del Sur*. Mexico: Siglo XXI, CLACSO.
- Scolari, Carlos (2008): *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa,
- Zuleta, E. (1994). *Elogio de la Dificultad y otros ensayos*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta.