Vicerrectorado Académico
Estudios de Postgrado
Área de Humanidades y Educación
Programa de Doctorado en Educación
Línea de Investigación:
Tecnología de la Comunicación e Información al Servicio de la Educación

TEORÍAS EDUCATIVAS Y LAS PROPUESTAS EDUCOMUNICATIVAS EN LATINOAMÉRICA, SU PERTINENCIA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO VENEZOLANO

Tesis Doctoral presentado por: MSc. Salvatore Giardullo Russo

Tutor:
Dr. José Marín Díaz

Diciembre 2018

Vicerrectorado Académico
Estudios de Postgrado
Área de Humanidades y Educación
Programa de Doctorado en Educación
Línea de Investigación:
Tecnología de la Comunicación e Información al Servicio de la Educación

TEORÍAS EDUCATIVAS Y LAS PROPUESTAS EDUCOMUNICATIVAS EN LATINOAMÉRICA, SU PERTINENCIA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO VENEZOLANO

Tesis Doctoral presentado por: MSc. Salvatore Giardullo Russo

Tutor:
Dr. José Marín Díaz

Diciembre 2018

ACEPTACIÓN DEL TUTOR

Por la presente hago constar que he leído el Trabajo de Grado de Doctorado en Educación, Línea de Investigación Tecnología de la Comunicación e Información al Servicio de la Educación, presentado por el ciudadano MSc. **SALVATORE GIARDULLO RUSSO**, titular de la cédula de identidad número V-6.225.487, para optar al título de Doctor en Educación, cuyo título es: **TEORÍAS EDUCATIVAS Y LAS PROPUESTAS EDUCOMUNICATIVAS EN LATINOAMERICA Y SU PERTINENCIA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO VENEZOLANO,** y que acepto en calidad de tutor, durante la etapa de desarrollo del trabajo hasta su presentación y evaluación. Puedo dar fe, que he revisado en su totalidad la versión definitiva de esta tesis doctoral.

En la ciudad de Caracas, a los 11 días del mes de diciembre de 2018.

Dr. José Marín Díaz
C.I. V- 4.587.522

DEDICATORIA

A Dios

Por darme una segunda oportunidad de vida, después de los sucesos del día 23 de abril de 2017.

Por guiarme en los momentos difíciles y darme fuerza para continuar.

A mis padres

Que con su vida, construyeron la mía

A mi hija Andrea.

Que es el motivo de mi existencia.

A Patricia Salazar Blanco

Gracias a ella he vuelto a la vida.

A la familia en general

Por su incondicional apoyo a través de esta travesía

RECONOCIMIENTOS

Quisiera agradecer a todas las personas que me han acompañado y apoyado en la elaboración de este trabajo.

A mi tutor, Dr. José Marín Díaz por su ayuda y colaboración en cada momento de consulta y soporte en este trabajo de investigación.

A la Dra. Morella Alvarado, por sus grandes enseñanzas y por su orientación para darle un hilo conductor a la investigación.

A los profesores y personal administrativo del Doctorado en Educación de la UCAB, que con sus enseñanzas han hecho posible mi trayectoria en el programa

Al grupo humano que cursamos durante estos últimos 3 años el doctorado, personas maravillosas, que con el compartir del día a día, se establecieron lazos de amistad para toda la vida.

A mi familia: hija, madre, hermanos, por su apoyo incondicional

A Patricia, por su paciencia, dedicación y amor incondicional

A todos mil gracias

INDICE

Resumen…… IX

Abstract…… X

INTRODUCCIÓN…… **11**

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA…… 16

1.2. Objetivos de la Investigación……..…… 22

1.2.1. Objetivo General……..... 22

1.2.2. Objetivos Específicos……..... 22

1.3. Justificación……..…… 22

CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LA LITERATURA……..... 26

2.1. Antecedentes……..……..... 26

2.1.1. Antecedentes internacionales……..……... 26

2.1.2. Antecedentes nacionales……..…….. 31

2.2. Fundamentos Teóricos……..…….. 34

2.2.1. La conceptualización de la educación……..…. 34

2.2.2. La educación problematizadora y dialógica……..…… 37

2.2.3. Pedagogía y Educación……..... 39

2.2.4. Comunicación y educación……..… 41

2.2.5. Teorías de las mediaciones……..….. 43

2.2.6. Teoría de la educación para los medios……..... 46

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA…… 48

3.1. Tipo y Diseño de Investigación……..…… 48

3.2. Análisis cualitativo de los elementos conceptuales……... 51

3.3. El muestreo teórico……..… 52

3.4. Codificación y categorización……..... 52

CAPÍTULO IV: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

DE LA EDUCOMUNICACIÓN DESDE

LA INTER Y TRANSDISCIPLINARIEDAD DE LA CIENCIA……. 54
4.1. El conocimiento humano……..... 54
4.2. Conocimiento científico y epistemología……..…… 59
4.3. Conocimiento en las ciencias de la educación……..….. 61
4.4. Conocimiento y ciencias de la comunicación…….. 62
4.5. Relación disciplinar entre educación y comunicación……..... 64
4.6. Interdisciplinariedad……..... 66
4.7. Transdisciplinariedad……... 69
4.8. El sujeto y el objeto de conocimiento……..... 71
4.9. Del paradigma de simplificación a la complejidad…….. 75
4.10. Pensamiento y conocimiento complejo…….. 79
CAPÍTULO V: VARIABLES DEL CONTEXTO
HISTÓRICO-SOCIAL
EN EL CUAL SE DESARROLLAN LAS PROPUESTAS
EDUCOMUNICATIVAS EN LATINOAMÉRICA……... 83
5.1. La transformación educativa……... 83
5.1.1. Transformación educativa y Educomunicación…… 88
5.2 Experiencias latinoamericanas……..... 94
5.3. La nueva sociedad del conocimiento…… 96
5.4. Sociedad del conocimiento en la realidad latinoamericana…..… 99
5.5. Sociedad del conocimiento y Educomunicación……. 102
5.6. La alfabetización mediática……. 104
5.7. Destrezas y desarrollo……. 107
5.8. Educomunicación y alfabetización mediática…….. 110
5.9. Alfabetización mediática en Latinoamérica…….. 111
5.10. Cambio cultural……... 112
5.11. Propuestas educomunicativas y cultura……. 115
5.12. Cultura, tecnología, medios y mediaciones…… 118
5.13. Política comunicacional y política cultural…….. 122
5.14. Redimensión de la convivencia social y la ciudadanía…… 123

5.15. Propuestas educomunicativas para la realidad latinoamericana 126
5.16. Intervención social comunitaria para la transformación…….. 128
5.17. Movimientos sociales y educación popular……... 131
5.18. Participación y procesos comunicacionales…….. 137
CAPÍTULO VI: ELEMENTOS QUE CONFORMAN EL MARCO CONCEPTUAL DE LAS PROPUESTAS EDUCOMUNICATIVAS DE GUSTAVO HERNÁNDEZ DÍAZ, E ISMAR DE OLIVEIRA SOARES……. 145
6.1. Elementos conceptuales……. 145
6.2. Educación en mediaciones……. 146
6.3. Educación mediática participativa…….. 164
6.4. Cuadro comparativo……. 181
CAPÍTULO VII: ESQUEMA EXPLICATIVO FORMAL SOBRE LAS TEORÍAS EDUCATIVAS PRESENTES EN LAS PROPUESTAS EDUCOMUNICATIVAS DE GUSTAVO HERNÁNDEZ DÍAZ E ISMAR DE OLIVEIRA SOARES Y SU PERTINENCIA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO VENEZOLANO……..... 183
7.1. La función explicativa de las teorías educativas……..... 184
7.2. Teorías, sistematización del conocimiento y praxis educativa….. 187
7.3. Conceptos educativos y relaciones presentes en las propuestas educomunicativas……. 189
7.4. La educación liberadora en el sistema educativo venezolano….. 192
7.5. Teorías educativas y educación en mediaciones…… 196
7.6. Aprender a pensar……. 200
7.7. Pedagogía de las mediaciones…….. 205
7.8. Sujeto y conocimiento…….. 210
7.9. Teorías educativas y educación mediática participativa…… 212
7.10. Pedagogía de la comunicación…… 213
7.11. Pedagogía del pensamiento reflexivo y crítico…….. 217

7.12. Aprendizaje dialógico…… 221
7.13. Participación y transformación social…….. 224
CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES…….. 227
8.1. Conclusiones…… 227
8.2. Recomendaciones…… 240
REFERENCIAS……. 242

Estudios de Postgrado
Área de Humanidades y Educación
Programa de Doctorado en Educación

TEORÍAS EDUCATIVAS Y LAS PROPUESTAS EDUCOMUNICATIVAS EN LATINOAMERICA Y SU PERTINENCIA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO VENEZOLANO

Autor: Salvatore Giardullo Russo
C.I. Nº 6.225.487
Tutor: Dr. José Marín
Fecha: diciembre 2018

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo general, identificar las teorías educativas presentes en las propuestas educomunicativas en Latinoamérica, su pertinencia en el contexto educativo venezolano, con una aplicación de la Teoría Fundamentada. El estudio parte de observaciones y reflexiones en torno a la separación que aún se observa entre dos disciplinas como la Educación y la Comunicación, e igualmente entre la teoría y la práctica. En tal sentido, se plantea revisar los fundamentos de la educomunicación expresados en las experiencias que se han producido en Latinoamérica, de los cuales se han seleccionado los trabajos de dos investigadores: el venezolano Gustavo Hernández Díaz, y el brasilero Ismar De Oliveira Soares. Desde el punto de vista metodológico, se ha tomado el paradigma de la investigación cualitativa, y el método conocido como Teoría Fundamentada, que consiste en un análisis y comprensión de la complejidad que representa la educomunicación. En general, la investigación permitió concluir que las propuestas educomunicativas están fundamentadas en teorías educativas de naturaleza humanista, con énfasis en el proceso enseñanza aprendizaje dialógico, el constructivismo, la educación liberadora.

Descriptores: Teoría, Praxis, Educomunicación, Mediaciones, Cualitativo.

Estudios de Postgrado
Área de Humanidades y Educación
Programa de Doctorado en Educación

EDUCATIONAL THEORIES AND EDUCOMUNICATIVE PROPOSALS IN LATIN AMERICA AND ITS RELEVANCE IN THE VENEZUELAN EDUCATIONAL CONTEXT

Author: Salvatore Giardullo Russo
C.I. No. 6,225,487
Tutor: Dr. José Marín
Date: december 2018

Abstract

This research has as a general objective, to identify the educational theories present in the educommunicative proposals in Latin America, its relevance in the Venezuelan educational context, with an application of the Grounded Theory. The study is based on observations and reflections on the separation still observed between two disciplines such as Education and Communication, and also between theory and practice. In this regard, it is proposed to review the fundamentals of educommunication expressed in the experiences that have occurred in Latin America, of which the works of two researchers have been selected: the venezuelan Gustavo Hernández Díaz, and the brazilian Ismar De Oliveira Soares. From the methodological point of view, the paradigm of qualitative research has been taken, and the method known as Fundamental Theory, which consists of an analysis and understanding of the complexity that educommunication represents. In general, the research made it possible to conclude that the educommunicative proposals are based on educational theories of a humanistic nature, with an emphasis on the dialogical teaching-learning process, constructivism, liberating education.

Descriptors: Theory, Praxis, Educommunication, Mediations, Qualitative.

INTRODUCCIÓN

El campo de la investigación científica, siempre ha estado en una actividad continua, atendiendo por una parte a las demandas que surgen en la sociedad y por otro lado, a las interrogantes derivadas de la observación de hechos o fenómenos de la realidad, que a su vez generan nuevos objetos de estudio.

Es así como, se van desarrollando teorías, conceptos y metodologías que forman parte de una red de conocimiento, en la cual participan y se interrelacionan diferentes disciplinas, en el entendido de que todas ellas, aun cuando tienen características particulares, comparten el interés por favorecer el desarrollo del ser humano.

Con el auge de la tecnología y el papel de los medios de transmisión de información, se viene produciendo un acercamiento entre la educación y la comunicación, para propiciar la formación de los individuos, a fin que éstos adquieran habilidades que les permitan relacionase de manera crítica, con lenguajes y medios de comunicación tanto personales como sociales.

Así se configura la Educomunicación, un área de conocimiento cuyo objetivo responde al carácter intra y transdisciplinar que se le ha asignado, lo que significa que, si bien agrupa lo relacionado con la educación y la comunicación, tiene sus propios argumentos explicativos en torno a las formas de conocimiento, el proceso de enseñanza y aprendizaje, el papel del sujeto en su relación con el medio, al igual que enfoques metodológicos acordes con su objeto de estudio.

En el contexto académico, el interés por la Educomunicación se enfoca tanto en la metodología como en el soporte teórico que aporta explicaciones

acerca de los fenómenos observados. Esto implica la necesidad de una reflexión crítica para ahondar en fundamentos teóricos, en referentes epistemológicos que, para muchos estudiosos, resultan desconocidos. Las consecuencias de esta situación se expresan en una falta de claridad en cuanto a la finalidad y esencia de la Educomunicación, pero más aún, en su campo de aplicación.

En Latinoamérica se ha producido todo un movimiento a favor de la Educomunicación, principalmente en Argentina, Colombia, Brasil, Perú, Venezuela, dando lugar no solo al desarrollo de conceptos y planteamientos específicos, sino también al surgimiento de modelos, de propuestas que buscan ofrecer respuestas adecuadas a problemas tradicionales como la exclusión social, la deserción escolar, al igual que las demandas respecto a la calidad de la educación, a lo que se suma la hegemonía comunicacional, o la alienación ideológica de la población.

La variedad de formulaciones teóricas provenientes de las ciencias de la educación, constituyen una fuente referencial de significativa utilidad como base para la comprensión de las propuestas educomunicativas, algunas de las cuales han sido calificadas como exitosas por los resultados obtenidos al incentivar el cambio social, la participación ciudadana, y la forma como los sujetos se relacionan con los medios de comunicación.

Sin embargo, también en el campo investigativo hay debilidades en cuanto a la iniciativa por trabajar a favor de la creación de un cuerpo teórico específico para la Educomunicación, tomando en cuenta las condiciones particulares de cada contexto, los requerimientos y necesidades de las comunidades en su entorno real.

Sobre la base de estas observaciones y de la revisión de fuentes

especializadas, surge la motivación para la realización de una investigación con el siguiente objetivo general: identificar las teorías educativas presentes en las propuestas educomunicativas en Latinoamérica, su pertinencia en el contexto educativo venezolano con una aplicación de la Teoría Fundamentada.

Las propuestas desarrolladas por Gustavo Hernández Díaz e Ismar de Oliveira Soares, fueron seleccionadas por la significación que tienen ambos autores, como impulsadores de la Educomunicación, no solo como una práctica pedagógica, sino en términos de una innovadora área de conocimiento que tiene mucho que aportar al desarrollo de las ciencias sociales.

Se espera que los resultados de esta investigación contribuyan al mejor conocimiento de la Educomunicación entre la comunidad académica, y que se deriven no solo estudios que enriquezcan el conocimiento, sino también propuestas a favor del desarrollo de los individuos en lo correspondiente a las habilidades comunicativas.

En cuanto al tratamiento metodológico, se realizó un estudio con un nivel descriptivo, con una estrategia cualitativa por la naturaleza de los datos, basada en la Teoría Fundamentada, desarrollada por Glaser y Strauss, como método interpretativo, un proceso dialéctico. En este sentido, se siguió una serie de pautas que se inició con un muestreo teórico, por medio del cual fueron seleccionados los textos de los autores mencionados, para su debido análisis. Posteriormente, se realizó la sistematización que abarcó la codificación y la categorización, continuando con el cruce de categorías y la relación entre códigos, acudiendo para ello al Método Comparativo Constante. Los resultados de la codificación tanto abierta como axial, fueron la base para comparar ambas propuestas educomunicativas, y formular un

esquema explicativo formal sobre las teorías educativas.

La conclusión general de esta investigación, apunta a la identificación de las teorías de enfoque humanístico relacionadas con la educación dialógica, problematizadora y transformadora propuesta por Freire, el constructivismo, la teoría crítica, que aun cuando son pertinentes al ámbito venezolano, las políticas emanadas del Estado docente dificultan su implementación.

La estructura de esta investigación doctoral está conformada de la siguiente manera:

CAPÍTULO I EL PROBLEMA: Contiene el planteamiento del problema, el objetivo general, los objetivos específicos, la justificación.

CAPÍTULO II REVISIÓN DE LA LITERATURA: Se exponen los antecedentes internacionales y nacionales, así como las bases teóricas.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA: Se define el tipo y diseño de investigación, así como el análisis cualitativo de los elementos conceptuales.

CAPÍTULO IV: Dedicado a la determinación de los fundamentos epistemológicos de la Educomunicación desde la Inter y la Transdisciplinariedad de la ciencia.

CAPÍTULO V: Dirigido al análisis de las variables del contexto histórico-social en el cual se desarrollan las propuestas educomunicativas en Latinoamérica.

CAPÍTULO VI: Dedicado a la comparación de los elementos que conforman el marco conceptual de las propuestas educomunicativas de

Gustavo Hernández Díaz e Ismar De Oliveira Soares.

CAPÍTULO VII: Consistió en la formulación de un esquema explicativo formal sobre las teorías educativas, presentes en las propuestas educomunicativas de ambos autores y su pertinencia en el contexto educativo venezolano.

CAPÍTULO VIII: Se exponen las conclusiones y recomendaciones.

Por último, se presentan las referencias consultadas para la realización de la investigación.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del Problema

A lo largo de la historia, el hombre ha buscado constantemente una aproximación al medio que le rodea, conocer acerca del mismo y desarrollar potencialidades para una mejor adaptación a las situaciones que van surgiendo. Todo ello implica un proceso existencial de aprendizaje, del acontecer de una experiencia consciente que transforma al ser humano, quien no solo capta o percibe los signos emitidos en su entorno, sino que los interpreta para actuar en consecuencia e ir desarrollándose.

Ese aprendizaje al cual se refiere el párrafo previo, es incentivado por medio de la educación, entendida como una práctica social en la cual participan una serie de actores, principalmente la familia y la escuela, que interactúan para facilitar, ya sea de manera intencional o difusa, el crecimiento psicosocial de los individuos en un ambiente cultural en el cual expresan, transmiten e intercambian ideas, mensajes, emociones, sentimientos, impresiones, es decir, lo que Fernández y García (2001) describen como el potencial simbólico que cada individuo despliega gracias a su poder comunicativo, que lo diferencia del resto de los organismos vivos.

Esa tarea educativa, socializante, por parte de la familia y la escuela, que no puede entenderse sin la comunicación, tiene cambios sustanciales desde el momento en que los medios de información comienzan a tener mayor presencia en la sociedad, especialmente con el desarrollo de las telecomunicaciones a través de las cuales se difunden ideas, valores y se

modifican conductas.

Se produce así, una estrecha relación entre la educación y la comunicación en términos de disciplinas científicas, que por mucho tiempo se consideraron separadas en cuanto a objeto de estudio y a los métodos empleados por cada una de ellas, pero que actualmente tienen una estrecha vinculación en el marco de una realidad comunicacional y tecnológica, frente a la cual el individuo debe disponer de una serie de habilidades, que va adquiriendo a través de innovadores modelos pedagógicos, los cuales establecen lineamientos para la práctica de los procesos formativos, a fin de hacerlos más críticos y creativos en su relación con los medios.

De manera que, no se puede hablar de la educación como factor de desarrollo, sin asociarla con la comunicación. Y, es entonces cuando surge la Educomunicación, un área que busca la transformación social por vía de la formación individual, propiciando el aprendizaje dialógico y colaborativo de cada persona, esto es, según lo define García Mantilla en Aparici (2003) la adquisición de "…competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad" (p. 111).

El interés por la Educomunicación se extiende a los centros académicos latinoamericanos, como la Universidad Politécnica Salesiana en Quito, Ecuador, el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL), la Universidad Nacional del Rosario en Argentina, y el Instituto de Investigaciones de la Comunicación ININCO de la Universidad Central de Venezuela. En todos estos centros han surgido programas de formación y líneas de investigación, que abarcan diferentes modalidades, entre las cuales está la lectura crítica de los medios, la educación para las audiencias televisivas, la recepción activa, la

alfabetización visual, que conforman una forma de intervención social para el desarrollo.

En el ámbito del conocimiento científico, la Educomunicación, que nació en los países anglosajones bajo la denominación de Media Literacy, se concibe en el marco de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, conceptos que aluden a nuevos enfoques de la ciencia, basados en la relación recíproca que abarca no solo los elementos teóricos sino también los prácticos, enmarcados en contextos históricos y sociales particulares.

Las propuestas educomunicativas han sido objeto de debate, no solo desde la transferencia de los métodos pedagógicos y comunicacionales, sino también en lo concerniente a la comprensión de la realidad desde el imperativo del conocimiento. Todo esto lleva, como lo señala Martínez (2009b) a repensar la ciencia, a crear una arquitectura semántica que resulte útil para comprender los alcances de la Educomunicación.

En cuanto al diálogo interdisciplinario entre la ciencia de la educación y la ciencia de la comunicación, se presenta toda una discusión epistemológica con base en una inagotable variedad de proposiciones que incluyen, por una parte, el manejo instrumental con fines informativos transmisivos, centrado básicamente en la tecnología. Y, por otro lado, está lo tocante a la teoría, es decir, a la construcción de conocimiento, con una visión transdisciplinaria que da lugar a la comprensión e interpretación de significados.

En este orden de ideas, se entiende la aplicación del término disciplina, alusivo a una forma sistemática de pensamiento, a un área del conocimiento con un objeto y una metodología particulares, que dan lugar a la construcción de modelos que facilitan su comprensión, pero además, favorecen nuevo conocimiento.

En lo que respecta a la Educomunicación, Parra (2000) indica que como disciplina:

> ...con características científicas se encuentra en ciernes; esto es, se encuentra en formación como campo de estudio reconocido por la ciencia, sin que deje de afirmarse que alcanza cada vez desarrollos mayores tanto en su praxis como en sus postulados teóricos (p. 142).

Sobre el tema, cabe destacar el interés de la comunidad del conocimiento, por subsanar el distanciamiento entre teoría y práctica que se ha observado tradicionalmente en el ámbito de las ciencias sociales, donde se incluye la Educomunicación, que cada día adquiere mayor correspondencia con la acción pedagógica en todos los niveles de los sistemas educativos, ante la necesidad de transformar la percepción de los medios de comunicación de masas, sus contenidos y la utilización de las tecnologías, como ya se venía señalando desde finales del siglo XX (Morsy, 1984).

En este mismo sentido, hay que hacer mención de la discrepancia que muchas veces se observa entre los diseños curriculares y las actividades de aula, lo que significa un desfase, una separación entre el saber general y el saber pedagógico, lo cual afecta no solo al educando sino también al docente, ya que ambos forman parte de ese proceso de aprendizaje de nuevas habilidades, donde deben integrarse lo educativo con lo comunicacional.

Una observación parecida aplica al ámbito de la investigación, donde, a decir de Álvarez-Álvarez (2012) si bien se producen muchas ideas, también cabe la inquietud acerca de la relación entre los planteamientos teóricos resultantes y lo que realmente se enseña, vale decir, entre el cuerpo doctrinal

del fenómeno educativo y el quehacer en el espacio dedicado a la formación con respecto a la realidad social.

Las observaciones anteriores no son ajenas a la Educomunicación y a las propuestas formuladas, como por ejemplo la Educación para los Medios (EPM) la cual "…ha sido más consecuente con su activismo pedagógico que con su desarrollo teórico" (Hernández Díaz, 2001, p.3), convirtiéndose de esta forma, en una modalidad educativa básicamente instrumental, que guarda correspondencia con la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad del quehacer científico actual, más aun cuando el desarrollo de la tecnología de la información y la comunicación ha generado nuevas formas de aprender.

Es posible afirmar entonces, como foco central del problema de investigación, que en el campo de la Educomunicación persiste un vacío en cuanto a la identificación y análisis de los elementos que conforman esa dimensión holística a la que se refiere el concepto de esta disciplina científica, que en palabras de Aparici (2010) "…nos presenta una filosofía y una práctica de la educación y de la comunicación basadas en el diálogo y en la participación que no requiere solo de tecnologías, sino de un cambio de actitudes y de concepciones" (p.12)

Esa falta de reflexión teórica, trae como consecuencia el desconocimiento de los fundamentos de las propuestas educomunicativas, a la vez que no se dispone de un referente epistemológico propio de la Educomunicación, de manera que esta novedosa disciplina aún tiene limitaciones para generar aportes pertinentes al marco conceptual y a la práctica pedagógica. A esto se suma, lo que Hernández Díaz (s/f) refiere como la falta de epistemología transdisciplinaria de la comunicación, que puede aplicarse al ámbito de la Educomunicación.

Ahora bien, la obtención de los elementos de análisis para lograr la reflexión teórica aludida previamente, requiere de una metodología que favorezca la aproximación al objeto de estudio, que en este caso está conformado por las teorías educativas y praxis educomunicativa. Surge así otra arista del problema en lo que a investigación educativa se refiere, pues aún prevalece el enfoque positivista, de corte cuantitativo que “ha rehuido el debate teórico en torno a la importancia del carácter histórico y cultural de los fenómenos sociales” (San Martín, 2014 p.105), lo cual no favorece el ejercicio analítico de la relación teoría–praxis en el campo de la Educomunicación.

Esto remite a la búsqueda de una corriente que permita elaborar y relacionar conceptos o datos cualitativos, para explicar la relación entre dos fenómenos sociales como son la educación y la comunicación. Sin embargo, también en este aspecto hay deficiencias en lo que respecta a las habilidades de los investigadores para la inducción y deducción de conceptos, dos aspectos del proceso de análisis, sin el cual se dificulta la elaboración de abstracciones para la posterior formulación de teorías en relación con el objeto de estudio.

Los planteamientos presentados constituyen el punto de partida para la realización de una investigación respecto a las teorías educativas y las propuestas educomunicativas desarrolladas en Latinoamérica, específicamente la Educación en Mediaciones de Gustavo Hernández Díaz, y la Educación Mediática Participativa de Ismar de Oliveira Soares, así como su pertinencia en el contexto educativo venezolano.

En este sentido, el problema estudiado se concreta en los siguientes objetivos de investigación.

1.2. Objetivos de la Investigación

1.2.1. Objetivo General

Identificar las teorías educativas presentes en las propuestas educomunicativas en Latinoamérica, su pertinencia en el contexto educativo venezolano con una aplicación de la Teoría Fundamentada.

1.2.2. Objetivos Específicos

- Determinar los fundamentos epistemológicos de la Educomunicación desde la inter y la transdisciplinariedad de la ciencia.

- Analizar las variables del contexto histórico-social en el cual se desarrollan las propuestas educomunicativas en Latinoamérica.

- Comparar los elementos que conforman el marco conceptual de las propuestas educomunicativas de Gustavo Hernández Díaz e Ismar de Oliveira Soares.

- Formular un esquema explicativo formal sobre las teorías educativas, presentes en las propuestas educomunicativas de ambos autores y su pertinencia en el contexto educativo venezolano

1.3. Justificación

Las razones que motivan esta investigación, están sustentadas en la significación que han venido adquiriendo los medios de comunicación en todos los ámbitos de la sociedad, y específicamente en el área educativa

donde la comunicación, como lo indica Hernández Díaz (1997) "…no puede reducirse al mero acto de transmisión unidireccional de informaciones" (p. 53). En este orden de ideas, la Educomunicación adquiere valor como campo investigativo, no sólo en términos de su aplicación práctica, sino también del fundamento teórico de las propuestas desarrolladas en el mundo.

Una vez revisadas las experiencias educomunicativas específicamente en Latinoamérica, el tema de estudio se centró en los trabajos de dos autores destacados por su amplia y reconocida experiencia docente e investigativa, que pueden aportar elementos pertinentes al contexto educativo venezolano, desde el enfoque teórico adoptado.

La primera propuesta analizada, denominada Educación en Mediaciones, corresponde a Gustavo Hernández Díaz, cuyos planteamientos enriquecen la formación de los profesionales de la Educación a través de un ejercicio reflexivo "en torno a la construcción del estatuto epistémico, teórico y metodológico de la ciencia de la educación y la comunicación y, por otro, estudia el hecho educativo desde la perspectiva interpluridisciplinaria" (Hernández Díaz, 2006a, p.35).

En cuanto a la segunda elección, correspondiente al trabajo enfocado en la Educación Mediática Participativa de Ismar de Oliveira Soares, autor brasileño, se han tomado en consideración los alcances de los medios de comunicación como herramientas de participación ciudadana, un área que guarda relación con la educación.

Ambas propuestas surgen en un contexto histórico social particular, donde destacan variables de orden social, económico y tecnológico, cuyo análisis es propicio para enmarcar las teorías educativas que enriquecen el desarrollo de la Educomunicación, como campo de estudio inter y

transdisciplinario. Así, la intencionalidad de este trabajo de investigación se apoya en lo planteado por Hernández Díaz (2004):

> Una forma de superar las resistencias ante la interdisciplinariedad en el campo del conocimiento, radica en que las disciplinas tienen que explicar y compartir abiertamente un conjunto de factores de carácter epistemológico con la finalidad de estudiar de manera sistemática y organizada un objeto de estudio (p.66).

Por otra parte, con esta tesis doctoral en educación, se propone dar un aporte a la formulación de un esquema explicativo formal, resultado de un proceso sistemático que ha seguido el rigor científico exigido por cualquier iniciativa dirigida a generar nuevo conocimiento, conforme a lo que Martín y Romeo (2000) explican como:

> …la finalidad de la ciencia, en cuanto a producción socio-cultural, es la de explicar / comprender ciertos fenómenos o prácticas sociales que analiza (esto implica configurar el objeto, a nivel teórico, que dé cuenta de la índole y acontecer de tales fenómenos). (p.85).

Así, la educación y la comunicación unidas en las propuestas educomunicativas de Hernández Díaz y de de Oliveira Soares, se constituyen en objeto de análisis en el marco de la realidad social venezolana, influenciada por los avances tecnológicos que van transformando progresivamente la relación de los individuos con los medios de comunicación masiva.

Desde el punto de vista académico, esta investigación doctoral constituye un ejercicio reflexivo, producto de la formación recibida de la Universidad Católica Andrés Bello, y la aplicación al campo de los estudios llevados a cabo por organismos como el Instituto de Investigaciones de la Comunicación (ININCO), adscrito a la Facultad de Humanidades y Educación

de la Universidad Central de Venezuela. A este respecto, resulta oportuno el comentario de Hernández Díaz (s/f) al señalar que "… se requiere reflexión teórica sobre la educación mediática e investigación empírica sobre procesos de recepción de medios masivos, mediaciones sociales, telecomunicaciones, usos de Internet, videojuegos portátiles, etcétera" (p.123). Este planteamiento refuerza la intención de esta investigación, al indagar en las teorías educativas presentes en las propuestas educomunicativas y su pertinencia en el ámbito educativo venezolano.

En cuanto a la relevancia social de esta investigación, hay que señalar que la misma tiene como propósito contribuir a la formulación de políticas educativas, no solo en el ámbito latinoamericano en general, sino específicamente en lo concerniente a la realidad venezolana, con el fin de que se logre incentivar el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y comunicativas, a través del proceso educativo tanto formal como informal. De esta forma, será posible que los individuos y sus comunidades saquen el mejor provecho de las nuevas tecnologías comunicacionales.

No es posible culminar estos argumentos justificativos de esta investigación, sin hacer mención de los aspectos éticos involucrados en su elaboración, durante la cual se ha tenido el cuidado de respetar el contenido de las obras consultadas y reconocer la autoría de las mismas, para no incumplir con limitaciones preestablecidas de derechos. Con igual cuidado, se han analizado los trabajos de los investigadores Gustavo Hernández Díaz e Ismar de Oliveira Soares, buscando en todo momento reflejar su pertinencia con el problema que motivó este estudio.

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. Antecedentes

A continuación, se presentan una serie de trabajos académicos, del ámbito internacional y venezolano, que han sido seleccionados como antecedentes de esta investigación, por su relación con el tema objeto de estudio, al igual que por sus aportes teóricos y metodológicos, que contribuyen a la satisfacción de los objetivos propuestos.

2.1.1. Antecedentes internacionales

Rodríguez (2017) desarrolló una tesis doctoral en la Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED, en España, bajo el título "Reconceptualización de la Educación en la Era Digital. Educomunicación, redes de aprendizaje y cerebro: una visión desde la neurociencia cognitiva a los procesos de construcción de conocimiento en entornos digitales". El objetivo general de esta investigación: analizar los conceptos sobre educación, en estudiantes y docentes, durante y después de una experiencia educativa virtual, determinar si hay modificaciones de los mismos y establecer su influencia en el aprendizaje y en el mejoramiento de la práctica docente.

El estudio siguió las pautas del paradigma de investigación interpretativo y el modelo cualitativo de investigación participante. El diseño seleccionado fue mixto, es decir cualitativo y cuantitativo; tuvo un nivel exploratorio, y se utilizó la teoría fundamentada para llegar a la codificación

abierta que aportó insumos, por medio de los cuales se lograron explicaciones al fenómeno del concepto de educación por parte de la población, tanto de docentes como de estudiantes, que fueron objeto de estudio.

Una de las conclusiones del trabajo de Rodríguez, se refiere a la utilidad que tiene la reconceptualización de la educación en la era digital, como una vía para dimensionar los retos de las universidades frente al desarrollo informacional, que tienen implicaciones educativas. Asimismo, se encontró que las nuevas formas de constituir significados y conocimiento cambian con el aumento de los recursos comunicativos, lo que conlleva a la necesidad de formar en el uso crítico de los medios y las mediaciones.

En tal sentido, los planteamientos de la referida tesis doctoral constituyen un referente, no sólo para desarrollar parte del razonamiento en torno a las teorías educativas presentes en las propuestas educomunicativas, sino también en lo correspondiente a la aplicación de la teoría fundamentada como soporte metodológico.

Otro antecedente corresponde a Toro (2016), quien presentó ante la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Autónoma de Barcelona, una tesis doctoral titulada, “Educación Mediática en el sistema escolar chileno. Aproximaciones y propuestas teórico-metodológicas de Alfabetización Mediática Crítica”. El objetivo general de esta tesis: comprender la alfabetización mediática en el sistema escolar chileno, a la luz de propuestas de alfabetización mediática existentes a nivel internacional.

Este antecedente sigue la perspectiva epistemológica construccionista, y la metodología utilizada, de orden cualitativo, se fundamentó en la revisión documental y el análisis comparativo por medio de la interpretación

lingüística y comprensiva del discurso, que llevó a la comprensión del hecho educativo como fenómeno social y la descripción del mismo.

Entre las principales conclusiones de este estudio, destaca el hecho de que las competencias comunicativas no son promovidas por el uso de los medios de comunicación como recurso didáctico en su forma básicamente funcionalista, lo que lleva a enfocarse en la necesidad de propiciar cambios para integrarlos a la malla curricular y de esa manera, facilitar la comprensión crítica, reflexiva de dichos medios.

Los planteamientos teóricos-prácticos del trabajo comentado, respecto a la educación mediática y el análisis de la experiencia educativa en Chile, constituyen dos puntos que aportan información útil al desarrollo de ideas respecto al carácter inter y transdisciplinar de la Educomunicación.

También cabe mencionar a Mayugo (2015), quien realizó un trabajo doctoral titulado “La Confluencia entre Educomunicacion y Comunicación Comunitaria en las Prácticas de Creación Audiovisual Participativa”, el cual presentó en el Departamento de Ciencias Da Comunicación de la Universidad Santiago de Compostela. Los objetivos generales de este trabajo fueron los siguientes:

> 1) Comprobar si hay una serie de indicadores que constituyen un itinerario validable para fortalecer la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC). Como indicadores, se proponen: satisfacción sinérgica de necesidades (MaxNeef, 1998), diálogo (Freire, 1969), pre alimentación (Kaplún, 1998) y convivencialidad (Illich, 1985), presentes y decisivos en las prácticas de creación audiovisual participativa.
> 2) A partir de la sistematización de estas prácticas, buscar fórmulas para sostener una mayor complementariedad e interdependencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC), y luego organizar los fundamentos de un modelo de autoevaluación común que, a su vez, sea aplicable a una gran

> variedad de procesos de producción audiovisual participativa (p.40).

Para el logro de los objetivos arriba señalados, se acudió al método de investigación acción participante (IAP), que consistió en cinco pasos: a) articulación de aportaciones teóricas; b) entrelazamiento de miradas y voces; c) aplicación de indicadores; d) reconocimiento de la complejidad de los procesos y e) sistematización de prácticas desde la diversidad.

También se utilizó la técnica de la triangulación, de la cual se dedujeron las conclusiones, entre las cuales destaca la complementariedad entre la educomunicación y la comunicación comunitaria, comprensible desde la interrelación social. Igualmente, se precisó la necesidad de fundar un campo transdisciplinario, en el cual se articulen el conocimiento y la actividad de las comunidades, compartiendo la comunicación y la educación.

La principal contribución de este antecedente, está representada por el contenido del marco teórico, en el cual se exponen conceptos acerca de educación, comunicación y comunidad, que permiten comprender la relación entre estas tres instancias, dando lugar a un campo transdisciplinario en el cual las teorías educativas tienen un papel fundamental como fundamento explicativo de las propuestas educomunicativas.

Por su parte, Gil (2015) presentó un trabajo doctoral ante la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), con el título “Los Mooc desde una mirada educomunicativa. Estudio de Caso: “Mooc Innovación Educativa y desarrollo profesional. Posibilidades y límites de las TIC”. El objetivo general del trabajo fue analizar un modelo de enseñanza y aprendizaje colaborativo, personalizado, que agrupa tendencias innovadoras en la educación, como son los cursos online masivos y abiertos MOOC (por sus

siglas en inglés massive, online, open, courses).

El diseño metodológico abarcó una primera fase documental retrospectiva, para elaborar la fundamentación teórica de la investigación, y otra fase enmarcada en el modelo de investigación-acción, con un diseño mixto, es decir, cualitativo y cuantitativo, acudiendo a la observación participante para recolectar los datos.

La principal conclusión de la investigación comentada, se refiere a los desafíos metodológicos e interpretativos que generan los MOOC, por cuanto desarrollan nuevas formas de aprendizaje, que tienen una estrecha relación con la educomunicación y en tal sentido conllevan al cambio social, desde los contextos educativos, tanto formales como informales. Estos hallazgos han sido de significativo aporte al enfoque del presente trabajo, en lo que respecta a la exposición de los avances de la relación inter y transdisciplinaria en las propuestas educomunicativas en Latinoamérica, así como la aplicación de los supuestos teóricos reflejados en la praxis, a favor del desarrollo de los individuos, en los nuevos contextos tecnológicos que van surgiendo en la sociedad.

También en relación con el contexto latinoamericano, Rojas (2013) presentó un trabajo doctoral ante la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en Madrid, titulado “Educación Virtual: Del Discurso Teórico a las Prácticas Pedagógicas en la Educación Superior Colombiana”. El objetivo general de esta tesis fue realizar un estudio etnográfico en tres instituciones de educación superior de Colombia, que permita establecer la relación entre los discursos, las prácticas y los ambientes asociados con la educación virtual.

En cuanto a la metodología, se acudió a la etnografía complementada

con el método arqueológico de Michael Foucault, con el fin de analizar la relación entre la educación superior y las tecnologías de información y comunicación TIC, específicamente en el ámbito colombiano, así como los postulados de los Sistemas Culturales que guardan correspondencia con el desarrollo de las propuestas educomunicativas.

A manera de conclusión, en este antecedente se señala el recelo que caracteriza el surgimiento de los ambientes digitales en las universidades objeto de estudio, debido a la influencia de factores culturales que propician escenarios de tensión, debido a la diversidad de prácticas y discursos contradictorios, y, en muchos casos, ajenos a la evolución de los ambientes digitales educativos.

A los efectos de la presente investigación, los hallazgos del trabajo realizado por Rojas, representan una contribución a la construcción de los criterios de análisis de la realidad educativa latinoamericana desde la investigación cualitativa, para contextualizar las propuestas educativas y las teorías educativas que las sostienen.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Santos (2018), realizó un trabajo doctoral en la Universidad de Carabobo, titulado “Diversidad Ontoepistémica y educación para los medios de comunicación social en Venezuela”. El objetivo general se enfoca en tratar el impacto de los nuevos patrones tecnológicos en la era de la globalización, sus efectos tecno-formativos escolares y los desafíos ontoepistemológicos y gnoseológicos que influyen en una educación para los medios comunicacionales e informativos.

El estudio se fundamenta en los paradigmas de la complejidad; la

Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt y el paradigma Enactivo. La investigación es documental, basada en fuentes webgráficas, discursos libro-texto y análisis de contenido, bajo la perspectiva hermenéutico-crítica.

La principal conclusión destaca, que la escuela venezolana presenta ausencia de una educación para los medios comunicacionales y propone currículos abiertos a la innovación permanente, que permitan una educación reinventada que privilegie el pensamiento creativo sobre la memorización y la acriticidad, el predominio de nuevos modos de percibir a través del lenguaje, sensibilidad, emocionalidad y la inclusión tensional hermenéutica sobre nuevas tecnologías informativas, como ejes reticulares escénicos del homo videns. El estudio plantea repensar los modelos tecno-formativos escolares y la educación para los medios tecno-comunicativos desde el desplazamiento ontoepistémico y gnoseológico del arte transfigurativo.

El trabajo referido ha sido seleccionado como antecedente, debido a los planteamientos derivados del análisis que contiene, basado en el método cualitativo, respecto a las políticas comunicacionales educativas en Venezuela, la educación dialógica y la educación en medios de comunicación, todo lo cual fue útil a los efectos de enriquecer la pertinencia de las teorías educativas y las propuestas educomunicativas en el contexto venezolano, principal objetivo de este trabajo doctoral.

López (2013), presentó ante la Universidad del Zulia, una tesis doctoral titulada “Lineamientos teórico-metodológicos para el diseño de programas de Alfabetización Tecnológica de niños, niñas y adolescentes”. El objetivo general de esta investigación consistió en formular lineamientos teórico metodológicos, que constituyan referentes para orientar el diseño de programas de alfabetización tecnológica, como elemento catalizador de la inclusión social de niños, niñas y adolescentes.

La estrategia metodológica empleada en este antecedente, combinó técnicas cuantitativas por medio de la aplicación de pruebas psicométricas, y cualitativas, que incluyeron el análisis del discurso y el Modelo de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss.

La principal conclusión destaca que las experiencias sobre alfabetización tecnológica en Iberoamérica, están enfocadas en la masificación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), por lo que a manera de recomendación se indicó la adopción de un modelo endógeno, para generar prácticas que impulsen una revolución educativa de las TIC, vinculada con el desarrollo y la inclusión social.

La selección del trabajo descrito previamente, obedece a su vinculación con la Educomunicación, y por lo tanto la experiencia de alfabetización tecnológica, ofrece una contribución para sustentar el análisis de las teorías educativas involucradas en este tipo de programa, que busquen fomentar la preparación de los individuos en el contexto venezolano.

Alvarado (2010), realizó una investigación intitulada “La mirada Latinoamericana en la Educomunicación. Conceptos básicos para Educomunicadores venezolanos”. Se trata de un trabajo de ascenso a la categoría de Asistente en la Universidad Central de Venezuela.

Este antecedente tuvo entre sus objetivos, reflexionar en torno a la interdisciplinar comunicativa para fortalecerla, además de considerarse una oportunidad para esclarecer conceptos y definiciones que permitan orientar el camino de los educomunicadores venezolanos. En tal sentido, a través de una investigación documental con carácter exploratorio, se buscó evidenciar las relaciones interdisciplinares de la comunicación y la educación, a través

las propuestas de Mario Kaplún y de Gustavo Hernández.

Entre las interrogantes a las que se pretende dar respuesta con el trabajo comentado, está lo referente a los aspectos puntuales sobre los que se construye el diálogo entre comunicación y educación, así como la interdisciplinariedad de la educomunicación.

Otro punto tratado, fue lo concerniente a la descripción de los asuntos característicos de la Teoría Crítica de la Comunicación y de la Educación, al igual lo que al respecto están expuestos en las propuestas de Kaplún y Hernández Díaz. De igual forma, se realiza un análisis extensivo acerca de la mediación, concepto y fuentes, así como lo referente a la mediación pedagógica.

Este antecedente es una fuente esencial de argumentos y conceptos para la formulación del tema de estudio referido a las teorías educativas, y las propuestas educomunicativas en Latinoamérica, al igual que su pertinencia en el contexto venezolano, además de aportar elementos para profundizar en el análisis de los trabajos realizados por los investigadores Hernández Díaz y de Oliveira Soares. Seleccionados por la relevancia de sus propuestas.

2.2. Fundamentos Teóricos

2.2.1. La conceptualización de la educación

Los constantes movimientos de la sociedad bajo la influencia de diferentes factores económicos, políticos, culturales y tecnológicos entre otros, han devenido en transformaciones con respecto al concepto de educación, que hace referencia tanto a un proceso como a la acción

voluntaria y consciente de avanzar en el tiempo, aludiendo al sentido etimológico: "…educación deriva del latín duco, es decir, guiar desde el frente…" (Real Academia Española, 2001).

De la misma raíz latina, duco, se deriva la palabra educare que significa extraer, conducir fuera; por lo tanto, se refiere a un proceso, una praxis por medio del cual se saca a relucir ese conocimiento que tiene el individuo, a través de la enseñanza. Tradicionalmente, ese acto al cual apunta el concepto previo, no solo es llevado a cabo por y para el hombre, sino que se sigue una serie de objetivos fijados por quien tiene a su cargo la tarea de educar, todo lo cual hace que se haya circunscrito a las prácticas formales. En este orden de ideas, la educación se ha considerado "…consciente, metódica y <artificial>, en tanto ha sido deliberadamente <construida> para regular y producir un determinado tipo de formación" (Nassif, 1980, p.20).

Por tanto, desde las sociedades primitivas ha existido la educación como una forma de incorporación del individuo a la vida en comunidad, ya fuese con el fin de prepararlos para las actividades productivas e incluso bélicas, o para fortalecer el dominio de ciertas clases sociales, como ocurría en la Grecia y en la Roma antiguas, e incluso el control asumido por el cristianismo en la Edad Media, cuando "…el concepto de educación está fuertemente influenciado por la Iglesia, ya que funda los primeros colegios y universidades, adquiere el control de la educación sistémica, como medio para evangelizar la fe cristiana" (Rodríguez, 2017, p.36).

Siguiendo el hilo histórico, los pensamientos humanistas de la época del renacimiento, marcan un concepto de educación en términos de sistematización de conocimientos científicos, mientras que la Revolución Francesa y la Revolución Industrial, determinan el cambio del carácter hegemónico que había tenido la educación.

Ya en la Edad Moderna y en la Edad Contemporánea, la educación no solo se define como una práctica obligatoria, sino también abierta a la igualdad de oportunidades, es decir, un deber y un derecho, un nuevo concepto que se ha enriquecido con el aporte de diferentes disciplinas enfocadas en la adquisición de habilidades, la generación de conocimiento y el desarrollo tanto individual como colectivo.

En este punto, cabe señalar que, la conceptualización de la educación en tanto proceso enmarcado en términos del momento y espacio histórico, remite al carácter intencional que responde a las necesidades, requerimientos y condiciones de la sociedad, donde además, intervienen los factores culturales dando lugar, entonces, a la construcción de un patrón o un objetivo con un fin social que se pretende alcanzar, sin que ello signifique instruir o adoctrinar, sino más bien citando a González y Hernández (2014) es conveniente:

> … ver la educación como segmento, no demarcado del resto de las actividades sociales, de la base económica y de la superestructura social y evaluar en ella la diversidad de influencias ideológicas participantes, así como el marco institucional en que tiene lugar (p.13).

Es así como, a partir del siglo XX, en la denominada era digital, las tecnologías han propiciado cambios en lo que se refiere al concepto de educación, ampliando su alcance en cuanto a campo de estudio en torno a un mundo que se interrelaciona a través de lo que Rodríguez (2017) describe como redes de conocimiento en continuo movimiento, que a su vez requieren de ajustes en la noción del proceso de enseñar y aprender, dando lugar a modificaciones concernientes a la ciencia de la educación, cuyo objeto se enfoca en los fundamentos, reglas y normas de acción a favor del desarrollo humano.

Bajo tal perspectiva, la educación no pierde su enfoque humanista, por el contrario, se hace más evidente que el objetivo que persigue es permitir que, según acota Juárez (2012) la persona "…tome conciencia de su realidad personal (su dignidad, su libertad, su autonomía) y así comprenda, valore y transforme su mundo" (p. 71). Esta cita permite introducir una concepción de la educación, que toma en consideración la condición de los individuos como sujetos históricos, en permanente transformación y adaptación a escenarios, donde surgen innovaciones que conforman nuevas formas de comunicación y socialización, en las cuales se enmarcan las propuestas educomunicativas, objeto de estudio de esta investigación.

2.2.2. La educación problematizadora y dialógica

La cualidad de problematizadora y dialógica ha sido atribuida a la educación por parte de Paulo Freire, sobre la base de un proceso que se diferencia de la visión tradicional de enseñanza o transmisión de conocimiento, para enfocarse en "…la construcción y apropiación de conocimientos por parte de todos los que intervienen en el proceso educativo…" (Ovelar, 2011, p. 63).

Bajo la óptica de estos planteamientos teóricos, la educación se concibe como una vía para incentivar en los individuos la capacidad de análisis, de reflexión, de discusión y de crítica respecto a las diferentes variables de su entorno, ya sea en el orden económico, social e incluso político. En este sentido, cada persona estará preparada para ejercer acciones dirigidas a mejorar su condición de vida. De esta forma, como lo señala Morán-Beltrán (2012):

La educación problematizadora, es pues, la fuerza creadora de un

> nuevo mundo, donde los hombres y mujeres, en condiciones de excluidos, son sujetos activos del proceso de emancipación, lo que a su vez implica suplantar los efectos de la educación bancaria. Es una educación donde se adquiere la conciencia necesaria para la superación de la estructura social que aliena y somete. (p. 74)

En este concepto de educación, se encuentran elementos intrínsecamente relacionados con el surgimiento de la educomunicación y sus propuestas, específicamente en lo que se refiere a la transformación de la relación educativa, donde está presente el intercambio comunicacional que se produce entre el docente y los educandos, en espacios donde se debe propiciar la construcción colectiva de conocimiento con una visión liberadora, de manera que "…la educación no es meramente informativa, más bien suscita la criticidad y la creatividad, mediante la participación y el diálogo" (Hernández Díaz, 2008, p. 73).

Así, la toma de conciencia, la confrontación critica con el medio circundante, la búsqueda de mecanismos para superar la alienación social, son algunos de los objetivos de la educación, no sólo como proceso sino también en el entendido de que se trata de una disciplina del saber en continua adaptación a los cambios del quehacer humano. A ello se refiere Freire (1968) cuando afirma que es "…a través de la problematización del hombre-mundo o del hombre en sus relaciones con el mundo y con los hombres, que se proporciona una profundización en la toma de conciencia de la realidad por los hombres que la viven (p.25)

Asimismo, de acuerdo con lo señalado al inicio de este apartado, la condición dialógica atribuida a la educación está en consonancia con la naturaleza social y comunicativa del individuo, de forma tal que la relación entre quien enseña y quien aprende se da de una manera horizontal, una acción promovida tanto por educadores como por educandos en "…lugares

donde se estimula la práctica de relaciones horizontales, donde los sujetos puedan expresarse con libertad y respeto a través de diálogos fructíferos, donde las personas se encuentran para compartir ideas, creencias, conocimientos" (Ovelar, 2011, p. 64).

En este orden de ideas, se han tomado los planteamientos de Freire como parte del sustento teórico de las propuestas educomunicativas, debido a que éstas surgen precisamente a partir de las inquietudes por atender la necesidad de transformación social, de solución a las condiciones de exclusión, pobreza, de alienación de las grandes masas, especialmente en América Latina, acudiendo para ello a la educación y la comunicación, dos disciplinas del conocimiento asociadas intrínsecamente con los procesos de desarrollo individual y social.

2.2.3. Pedagogía y Educación

El desarrollo científico que se ha venido gestando en el mundo, no solo ha tenido influencia en el concepto de educación, sino también en áreas relacionadas con lo instruccional, al igual que con los aportes teóricos destinados a propiciar el aprendizaje y la enseñanza, todo lo cual forma parte del objeto de estudio de la pedagogía, un tema que, como lo indica Arriarán-Cuellar (2014):

> …tiene una dimensión ideológica. Hay dominación de clase como dominación educativa y cultural. Esto quiere decir que no podemos comprender la pedagogía en abstracto sino siempre en relación con las condiciones económicas y políticas de la sociedad en que vivimos (p.145)

De allí, que sea conveniente establecer la relación, a la vez que la distinción, entre la educación y el concepto de pedagogía que subyace en las

propuestas educomunicativas, objeto de esta investigación, así como los modelos pedagógicos asociados a tales iniciativas en el contexto latinoamericano, pues como lo señala Freire (2006) “Separada de la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría” (p. 30).

Nuevamente, se toman los conceptos freireanos para sustentar la pertinencia de la pedagogía en el marco de una educación a favor de cambios estructurales para la emancipación y el desarrollo de los pueblos, a través de propuestas curriculares innovadoras donde se incluye lo educativo y lo comunicativo, que a decir de Kaplún referido por Mayugo (2014), implican una postura pedagógica, es decir, todo un ejercicio reflexivo sobre el hecho educativo en los diferentes ámbitos de la vida social, donde se persiga formar al individuo para que sea capaz de generar conocimiento.

Por lo tanto, a lo largo de esta investigación se asume la posición de Hernández Díaz (2006), al señalar la necesidad de distinguir entre educación y pedagogía, pues aun cuando muchas veces se consideran sinónimos, “…se requiere de precisiones conceptuales que permitan una comprensión global y pertinente de la ciencia enmarcada en una realidad compleja y dinámica” (p.37).

Mientras la educación apunta a una práctica eminentemente social, enmarcada en una determinada filosofía que busca favorecer el desarrollo del individuo, por su parte, la pedagogía es la encargada de dar respuestas al cómo y por qué educar, cuáles son las metas u objetivos que se persiguen.

Tanto la educación como la pedagogía están inmersos en la dinámica social, y se van transformando continuamente a medida que aparecen

nuevas concepciones del entorno, del ser humano y de las relaciones entre ambos. Sin embargo, hay distinciones a considerar entre el Enfoque Educativo y el Enfoque Pedagógico, explicadas claramente por Alvarado (2016)

> … el Enfoque Educativo, se relaciona con los elementos articuladores que establece la concepción de la educación que determinada sociedad posee y que, por tanto, hace referencia a los aspectos filosóficos, principios y valores y que resumen el Deber ser de la educación. El Enfoque Pedagógico, se vincula con la praxis de esa acción, entendida desde el diálogo entre los aspectos teóricos y metodológicos necesarios para construir y darle forma a la concepción de educación. El enfoque pedagógico materializa a la acción educativa. Además, se articula con el Ser de la educación, que a su vez, guarda relación con los componentes didácticos de la instrucción (p.130).

La diferencia arriba señalada, constituye la línea de base para enfocarse en el objetivo de esta investigación, que se refiere a la identificación de las teorías educativas presentes en las propuestas educomunicativas en Latinoamérica, lo que implica detenerse en los aspectos filosóficos, principios y valores destacados en las iniciativas educomunicativas actuales, particularmente las presentadas por Gustavo Hernández Díaz e Ismar de Oliveira Soares, las cuales han sido seleccionadas como tema de esta investigación doctoral, atendiendo al interés por la relación de la educación con otro fenómeno social de particular relevancia como lo es la comunicación, sobre la cual también se han desarrollado diversos planteamientos teóricos.

2.2.4. Comunicación y educación

La necesidad que ha tenido el hombre de relacionarse con sus semejantes, ha sido una constante en las diferentes etapas de la historia, en

las cuales han destacado diferentes características, en cuanto al establecimiento de códigos comunes para la transmisión de mensajes y los medios utilizados para ello.

De esta forma, la comunicación se constituye no solo en parte esencial del ser humano, sino también en un fenómeno cultural inserto en la vida de la sociedad, con una estrecha correspondencia con la educación, explicada por diferentes planteamientos teóricos que proponen modelos basados en fundamentos ideológicos y axiológicos.

A este respecto, Kaplún (1998) asegura que, si bien la educación y comunicación conforman una totalidad indivisible, hay una práctica comunicativa que corresponde a un determinado tipo de educación, ya sea la que enfatiza en los contenidos, o la que tiene efectos sobre cambios conductuales, e igualmente en la educación problematizadora con un carácter liberador para los individuos.

Por su parte, interpretando las ideas presentadas por de Oliveira Soares (2009), la educación, junto con el gesto y la palabra, se concibe como parte de un ecosistema comunicacional, en el cual las personas además de cumplir determinadas funciones, emiten y reciben símbolos e incluso emociones, para comunicarse con el exterior. Asimismo, a través de la educación se divulga la información, se difunden valores, dándoles a los individuos la posibilidad de expresarse, propiciando la crítica y la preparación para alcanzar la autonomía. De esta forma, los denominados ecosistemas comunicacionales "…permiten el intercambio horizontal entre los agentes con una intención educativa, un alto compromiso social y potencial en términos de gestión y políticas educativas" (Castro, 2011, p.5).

En tal sentido, hay momentos a destacar, como las últimas décadas del

siglo XX, en las cuales aparecen movimientos que se han considerado incluso revolucionarios, en cuanto al cuestionamiento de una visión vertical y unidireccional de la comunicación, de la dependencia ideológica, para dar paso a términos como el derecho a la información, la comunicación horizontal y participativa, el flujo equilibrado de las noticias (de Oliveira Soares, 1997).

También Freire (1979), alude a la relación intrínseca entre educación y comunicación, tomando el concepto del diálogo como un fenómeno de intercambio personal y social, entre educandos y educadores. Esta idea es sustancial para comprender los planteamientos contenidos en las propuestas educomunicativas, en las cuales es posible identificar el carácter colectivo de la comunicación y, por ende, su importancia para la educación como hecho social, que hoy no puede entenderse sin reconocer las condiciones del orden mundial actual.

En este punto, es propicio referirse a las exigencias del escenario contemporáneo, no solo globalizado sino también cada vez más inmerso en la tecnología, del cual surgen retos para darle otro sentido a la educación, estimular el diálogo entre individuos y medios de comunicación e información en distintos espacios emergentes, que van más allá de las instituciones escolares en sus diferentes niveles, todo ello con la finalidad de propiciar la construcción de una sociedad donde prive la justicia, el equilibrio y las oportunidades para todos.

De allí, el desarrollo de la Educomunicación entendida como un área interdisciplinar del conocimiento, que a su vez da lugar a propuestas metodológicas enriquecedoras del proceso enseñanza y aprendizaje, con énfasis en variables tanto sociales como psicológicas.

2.2.5. Teorías de las mediaciones

Uno de los aspectos que ha generado interés en el ámbito de la educomunicación, es la manera cómo el individuo aprende a pensar, a partir del conjunto de influencias cognitivas y socioculturales, que se conocen bajo la denominación de mediación, y que se ha tomado como otra de las bases teóricas pertinentes, para sustentar la identificación de las teorías educativas presentes en las propuestas educomunicativas.

Desde el ámbito de la psicología, Vygotsky (1991) se refiere a la mediación como la expresión de las formas, modos y herramientas de intercambio que realiza el individuo con su contexto histórico y social. Un ejemplo de ello es el lenguaje como instrumento de enlace, mediador, que facilita el aprendizaje a través de la interacción social, lo cual a su vez le permite al educando la construcción de nuevas estructuras cognitivas que aplica a su experiencia personal.

Por su parte, Orozco (1997) concibe la mediación como un conjunto de influencias, cuyos resultados se diferencian de los efectos de cambio con enfoque conductista. En otra definición, el mencionado autor se refiere a la mediación como la manera como los grupos de individuos, a quienes denomina audiencias, estructuran estrategias de recepción de mensajes provenientes de los medios de comunicación, con miras a lograr una emancipación crítica de los mismos.

En el mismo orden de ideas, Orozco (1997) identifica varias fuentes de mediación, que denomina individuales, institucionales, video-tecnológicas, situacionales y referenciales. Con respecto a las mediaciones individuales, también denominadas cognitivas, cabe señalar lo siguiente, tomando las palabras del investigador indicado:

> …son las que provienen de nuestra individualidad como sujetos cognoscentes y comunicativos, es decir, la psicología y la ciencia de la comunicación dicen que las personas perciben a través de ciertos esquemas mentales de significados…por los cuales otorgamos sentido a la información (p. 116).

Este tipo de mediación, está estrechamente relacionada con el proceso por medio del cual cada persona decodifica e interpreta los significados emanados del entorno circundante, lo que implica la capacidad comunicativa del ser humano, quien, en su condición de audiencia, se involucra con el contexto social a través de sus actitudes, valores e ideas en una acción recíproca donde es influido, pero también tiene la posibilidad de influir.

Por otra parte, la mediación institucional está conformada por "agencias sociales de producción de interpretaciones…que complementan la percepción individual que el sujeto alberga sobre cualquier tipo de situación" (Hernández Díaz, 2014, p.86). Esta cita se refiere a la escuela, la familia, los movimientos sociales e incluso los medios de comunicación, con los cuales también el individuo establece una relación de reciprocidad.

En lo correspondiente a la mediación video-tecnológica, hay que referirse a los medios masivos de comunicación y las tecnologías asociadas a los mismos, que se han venido desarrollando y cuya función abarca la reproducción de los valores sociales, utilizando los códigos específicos de naturaleza audiovisual.

Otro tipo de mediación es la situacional, la cual alude a los escenarios donde los individuos interactúan con los medios de comunicación, ya sea en el hogar, o bien en la escuela, en la calle u otro escenario donde realiza sus actividades cotidianas. Por último, la mediación referencial "…contempla edad, género, religión, étnica, raza, nivel socioeconómico y cultural-

educativo” (Hernández Díaz, 2014, p. 89).

2.2.6. Teoría de la educación para los medios

El incentivo a la actitud crítica por parte de las audiencias, es el fundamento de la teoría de la educación para los medios, o pedagogía para los medios desarrollada por Mario Kaplún, quien propone un modelo que se basa en el diálogo, la relación bidireccional y la problematización del saber, estableciendo una diferenciación con el conductismo y con los postulados del modelo pedagógico transmisor-informativo de Lasswell. (Hernández Díaz, 2003).

Hay varias características que Kaplún asigna a su teoría de educación para los medios; en primer lugar, señala que es de naturaleza comunitaria o grupal, de manera que el conocimiento es compartido. Por otra parte, indica que el aprendizaje se realiza construyendo a partir de la experiencia personal, del proceso de descubrimiento, la reflexión y la creatividad. De allí, que:

> El educando toma conciencia de su propia dignidad y es capaz de reconocer sus fortalezas y limitaciones como ser humano. Se rompe con el silencio…en la escuela. Este es un aspecto central en la pedagogía de Kaplún por cuanto el educando trascendido la dilatada repetición irreflexiva, fragmentada y descontextualizada de las informaciones, para optar por una nueva manera de pensar, que alienta la argumentación y la refutación de ideas, así como la comunicación consigo mismo y con los otros (Ob.cit, p.33).

Las propuestas educomunicativas han tomado como sustento teórico las ideas desarrolladas por Kaplún, particularmente en lo referente a ese proceso que lleva al individuo a aprender a pensar, a reflexionar acerca de su relación con el entorno, con los medios, desarrollando capacidades

cognitivas y también sociales. Todo esto tiene su referente en la pedagogía de Freinet, quien destacaba la importancia del diálogo, la cooperación y la emancipación como principios de la educación.

También Kaplún, coincidiendo con Freinet y con Freire, adopta la noción de la educación problematizadora, que fomenta en el educando una autonomía reflexiva, que lo hace capaz de desarrollar opiniones, argumentaciones y crear conocimiento, a partir de su experiencia. En este contexto educativo, el docente será, entonces, quien establezca una interacción dialógica con el educando, apoyándolo en su proceso de aprendizaje. En este orden de ideas, Kaplún (2002) explica:

> Lo que importa aquí, más que enseñar cosas y transmitir contenidos, es que el sujeto aprenda a aprender; que se haga capaz de razonar por sí mismo, de superar las constataciones meramente empíricas e inmediatas de los hechos que la rodean (conciencia ingenua) y desarrollar su propia capacidad de deducir, de relacionar, de elaborar síntesis (conciencia crítica). Lo que el sujeto educando necesita no es sólo ni únicamente datos, informaciones, sino instrumentos para pensar, para interrelacionar un hecho con otro y sacar consecuencias y conclusiones para construirse una explicación global, una cosmovisión coherente. Su mayor carencia no está tanto en los datos y nociones que ignora, sino en los condicionamientos de su raciocinio no ejercitado, que lo reducen sólo a lo que es capaz de percibir en su entorno inmediato, en lo contingente (p. 46).

Este planteamiento sustenta la finalidad que subyace a las propuestas educomunicativas, en cuanto a la introducción de un nuevo paradigma no solo del hecho pedagógico, sino también de la finalidad última de la educación, que es liberar a los individuos de las condiciones de alienación en la que han vivido muchas comunidades, como ocurre en países de Latinoamérica.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Una vez establecido el objeto de estudio de la investigación científica, corresponde el momento para establecer el método, es decir, los procedimientos a seguir con el fin de dar respuesta a las interrogantes que dieron lugar a la misma. A esto se refiere la metodología, definida por Palella y Martins (2012) como "…una guía procedimental, producto de la reflexión, que provee las pautas lógicas generales pertinentes para desarrollar y coordinar operaciones…" (p. 79).

Esto significa que, el método es efectivo en la medida en que sigue una línea ordenada y sistemática, pero que sin embargo es reflexiva en la medida en que responde a situaciones de cambio que se pueden presentar durante la realización de la investigación. Bajo esta premisa, se presenta la descripción de la metodología seleccionada para la identificación de las teorías educativas presentes en las propuestas educomunicativas en Latinoamérica, y su pertinencia en el contexto educativo venezolano con una aplicación de la Teoría Fundamentada.

3.1. Tipo y Diseño de Investigación

El tipo de investigación, de acuerdo a lo indicado por Palella y Martins (2012) "…se refiere a la clase de estudio que se va a realizar. Orienta sobre la finalidad general del estudio y sobre la manera de recoger las informaciones o datos necesarios" (p.88). En este sentido, para seleccionar el tipo de estudio hay que tener en consideración la naturaleza del objeto de estudio, y del objetivo que se persigue.

Esto requiere acudir a la revisión de los paradigmas científicos existentes, que constituyen marcos referenciales por medio de los cuales se pretende enriquecer la producción de conocimiento que es, a final de cuentas, la principal finalidad de todo trabajo indagatorio de la realidad que lleva, como lo indica Behar (2008) a "…producir ideas-constructos nuevos, modelos teóricos, procesos de innovación, en definitiva, evidencia teórica y empírica que contribuya a una mejor comprensión de la realidad y facilite la detección y resolución de problemas concretos" (p.14).

De esta manera, hay diferentes criterios para determinar el tipo de investigación que mejor responda a la finalidad de la misma, ya sea explorar o describir una determinada situación de la realidad; pero, también puede referirse a establecer y explicar la relación entre variables de un fenómeno, todo lo cual tiene concordancia con el nivel de profundidad que se desea obtener.

En este caso, la indagación en torno a las teorías educativas presentes en las propuestas educomunicativas en Latinoamérica y su pertinencia en el contexto educativo, se considera una investigación descriptiva que, según acotan Hernández, Fernández y Baptista (2010) "Busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice" (p. 80). El resultado que se pretende es mostrar los fundamentos teóricos de las propuestas educomunicativas de los estudiosos Gustavo Hernández Díaz e Ismar de Oliveira Soares.

Otro criterio para caracterizar una investigación, es la naturaleza de los datos, lo que implica determinar el tipo de estrategia o diseño para su tratamiento. A este respecto, se distingue básicamente dos enfoques, uno denominado cuantitativo y otro cualitativo. Mientras el primero está basado

en la medición de datos numéricos, el segundo "…se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de los seres vivos, sobre todo los humanos y sus instituciones" (Hernández et al, 2010, p.9).

Tomando el último concepto, se entiende que el enfoque cualitativo es el más idóneo para guiar la identificación de las teorías educativas presentes en las propuestas educomunicativas en Latinoamérica, objeto de este trabajo investigativo. Para sustentar aún más esta decisión, cabe referirse a las observaciones de Tójar (2006) quien señala que el diseño cualitativo "…requiere de una actitud transdisciplinar de cada investigador o investigadora" (p.145) lo que concuerda con uno de los planteamientos en relación con la naturaleza de la educomunicación, como área de conocimiento.

También en relación con el enfoque cualitativo de investigación, Hernández et al (2010) se refieren ampliamente a algunos diseños en particular: etnográficos, narrativos, investigación-acción, fenomenológicos y la Teoría Fundamentada, ésta última desarrollada por Glaser y Strauss en 1967, como un método interpretativo destinado a la generación de teoría sobre la base de datos empíricos, por medio del análisis inductivo.

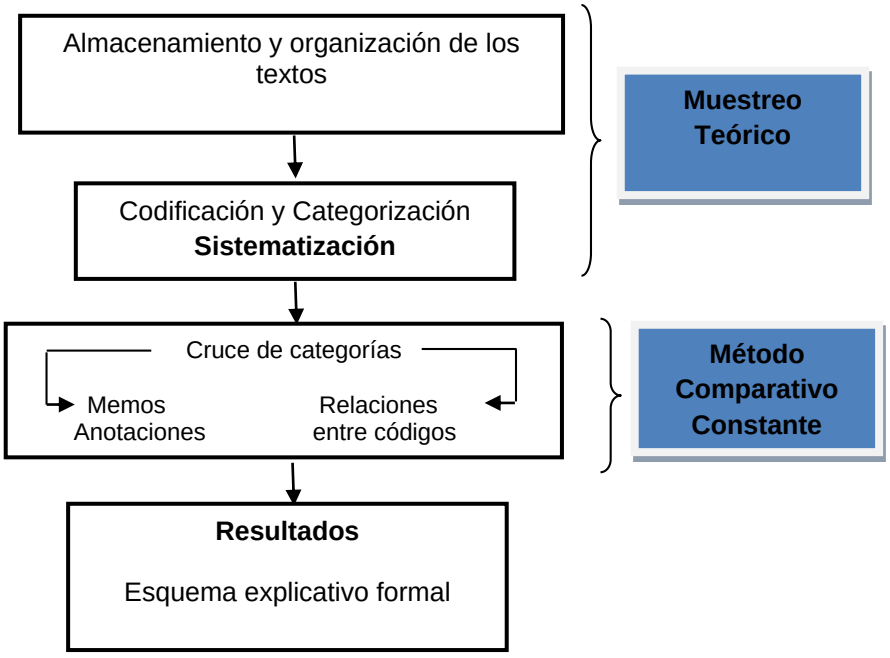
En el caso particular de la Teoría Fundamentada, cabe señalar que ésta es la que mejor responde al objetivo de esta investigación, pues se trata de un proceso dialéctico, continuo, de naturaleza interpretativa, cuya aplicación se realiza siguiendo una serie de pautas o etapas, que van desde la recolección de datos provenientes del contenido del material documental, hasta el análisis y la generación o construcción de nuevo conocimiento, que a los efectos de esta investigación, se expresa en un esquema explicativo formal sobre las teorías educativas presentes en las propuestas

educomunicativas en Latinoamérica, específicamente las desarrolladas por Gustavo Hernández Díaz y por Ismar de Oliveira Soares.

3.2. Análisis cualitativo de los elementos conceptuales

Con el fin de satisfacer el objetivo general de esta investigación, se han seguido las pautas metodológicas establecidas en la Teoría Fundamentada, desarrollada por Strauss y Corbin (2002), donde se realiza un proceso de análisis cualitativo, que contempla una serie de pasos, tal como se exponen a continuación:

Gráfico 1. Diagrama de flujo del proceso de análisis cualitativo



Fuente: Elaboración propia (2018)

Este tipo de análisis no está dirigido a la mera descripción de los conceptos, sino básicamente a "…la emergencia de teoría inductiva en un nivel conceptual enraizado en los datos de campo, el producto final lo

constituye una formulación teórica" (Requena, Carrero y Soriano, 2006, p.17). En tal sentido, se hace necesaria la elaboración conceptual sobre las teorías educativas, que permita delimitar el universo de datos, representado en este caso por documentos elaborados por Gustavo Hernández Díaz e Ismar de Oliveira Soares, cada uno en relación con su propuesta educomunicativa.

3.3. El muestreo teórico

En esta etapa metodológica, se identificó el corpus de los textos objeto de observación, lo cual se realizó por medio de la revisión bibliográfica de las obras escritas tanto por Hernández Díaz como por Ismar de Oliveira Soares. Se trata de un proceso de recolección, codificación y análisis, que se fue repitiendo hasta llegar a la saturación de la muestra, es decir, el momento en que se consideró un nivel suficiente de datos, para lograr el resultado esperado, en otras palabras, la elaboración del esquema explicativo formal, sobre las teorías educativas presentes en las propuestas educomunicativas del estudio, tomadas como referentes de la realidad latinoamericana.

3.4. Codificación y categorización

Estos dos procedimientos forman parte de la sistematización de los datos, representados por los textos de los autores estudiados. En esta etapa, siguiendo los postulados de Strauss y Corbin (2002), en cuanto a la metodología de la investigación cualitativa, la codificación se realizó en dos (2) fases: la codificación abierta, por medio de la cual se examinaron e interpretaron los datos contenidos en extractos de los documentos seleccionados, comparando similitudes y diferencias, para luego agruparlos, atendiendo a su significado y relaciones.

La segunda fase fue la codificación axial, en la cual se enlazaron las categorías por sus propiedades, reagrupando los datos provenientes de la codificación abierta, para construir las categorías y relacionarlas con las subcategorías.

CAPÍTULO IV

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA EDUCOMUNICACIÓN DESDE LA INTER Y TRANSDISCIPLINARIEDAD DE LA CIENCIA

4.1. El conocimiento humano

De la permanente relación del hombre con su realidad circundante se deriva el conocimiento, un fenómeno que abarca aspectos que van desde aquellos de orden biológico, pasando por lo filosófico, lo psicológico, hasta llegar al ámbito social, a través de los cuales el individuo percibe su entorno, lo comprende y transforma en beneficio tanto propio como colectivo. Por tanto, se entiende que "El conocimiento o el saber es una cualidad esencial del ser humano. El hombre se distingue de todos los demás seres del mundo por su capacidad de conocer" (Parra, 2000, p.12).

Surgen entonces diferentes tipos de conocimiento basados en ciertas características, entre las cuales está su naturaleza, su finalidad, así como la vía o procedimiento para llegar a su conformación. A este respecto, cabe destacar el conocimiento vulgar, cotidiano, que se desprende de la mera experiencia del hombre con las cosas y hechos que le rodean, sin que medie una capacidad crítica o reflexiva, sino más bien un carácter práctico que facilita la vida del individuo, su adaptación a las condiciones del medio.

En este proceso de conocer intervienen los sentidos, las emociones por medio de las cuales el sujeto aprehende al objeto, y por lo tanto el resultado es subjetivo, superficial, dogmático que incluso, de acuerdo con lo señalado por Martínez (2006a) es parte de las representaciones sociales, al provenir del sentido común de cada uno de los individuos que integran los grupos

humanos.

Otro tipo de conocimiento es el científico, que “Procede con un orden, mediante un plan determinado y un método que le permite llegar a establecer conocimientos teóricos coherentes y sistemáticos, válidos para todos y descansa, al mismo tiempo, en cierto grado de objetividad, demostrabilidad y progresividad” (Marín, 2009, p.27).

A pesar de las diferencias arriba señaladas, tanto el conocimiento vulgar como el científico, tienen en común su procedencia de la actividad humana realizada en un determinado marco histórico-cultural en el cual se fundamenta la asignación de significados, que constituye una función propia de la capacidad cognitiva de cada individuo. Es por ello se producen afirmaciones como la de Martínez (2006a), quien considera que el conocimiento es:

> …un solo proceso natural de nuestra mente, la cual comienza conociendo una realidad en toda su concreción particular (con sus diferentes variables independientes, concomitantes, intervinientes y dependientes: conocimiento local, ordinario) y pasa, luego a determinar lo que esa realidad posee en lo esencial (que la constituye como tal) y que, quizá tienen en común o como diferente con otras realidades similares (conocimiento general y universal) (p. 8).

De lo anterior, se desprende que el conocimiento es en principio el resultado de una acción humana individual, basada en la experiencia y en la cognición como un proceso consciente, que permite la selección de estímulos y su condicionamiento socio-cultural, seguido de la búsqueda de elementos que conllevan a la generalización de dicho saber, o bien a la adquisición de nuevos conocimientos a través del aprendizaje y de la continua observación de la realidad, siguiendo lo que hoy se conoce como

método científico.

Para comprender la relación entre el conocimiento y la ciencia, es pertinente elaborar una reseña histórica, tomando en cuenta que estos dos términos han sido definidos de diversas maneras a lo largo del desarrollo de la humanidad, aun cuando se conjugan etimológicamente en la palabra griega episteme, cuyo significado varía de manera convencional o arbitraria desde la versión clásica que alude al conocimiento, a la búsqueda filosófica de lo esencial de la realidad, hasta la aparición de la corriente positivista que le da la connotación de ciencia. (Páez, 2013).

Son precisamente los filósofos griegos entre los cuales están Aristóteles y Platón, quienes asumen la formulación de argumentaciones en torno al conocimiento, su naturaleza y características principalmente relacionadas con la experiencia sensorial, las ideas, el pensamiento, entre otros aspectos de los postulados filosóficos del racionalismo, que "…privilegia a la razón como instrumento exclusivo del conocimiento" (Sanguineti, 2005, p.19).

En contraposición a las explicaciones del racionalismo surge el empirismo, que centra su atención en la percepción a través de los sentidos como base del conocimiento y no en la razón. Con respecto a lo antes mencionado, se plantea la construcción de ideas abstractas a partir de asociaciones provenientes de las impresiones sensoriales, aun cuando algunos pensadores como Locke, aludía a la existencia de algún posible elemento extra mental no conocido, pero presente en las representaciones del mundo existente.

La concepción del conocimiento humano como el conjunto de afirmaciones, de dogmas sin comprobación alguna, que prevaleció hasta el siglo XVII, se enfrentó a los planteamientos de Galileo y Kepler, quienes

introdujeron novedosas ideas acerca la observación sistemática de los fenómenos de la naturaleza, que hasta el momento sólo se había realizado en forma sensorial y empírica. Esto explica por qué se considera este momento como el inicio de la ciencia moderna, enfocada hasta entonces en el estudio de los fenómenos naturales.

Otro acontecimiento a considerar en esta revisión histórica acerca del conocimiento humano, está marcado por las discusiones acerca del reconocimiento de las denominadas ciencias sociales, entre los filósofos del positivismo como Henri de Saint-Simon y Augusto Comte por una parte, y por la otra la Escuela de Frankfurt, también conocida como Escuela Social Crítica, representada por Herbert Marcuse, Theodor Adorno y Jürgen Habermas, quienes sostienen que "…la sociedad no es un objeto de la naturaleza y tiene sus propias características, es una totalidad que ha de captarse en su globalidad, puesto que es contradictoria en sí misma, racional e irracional al mismo tiempo" (Uzín, 2013, p.76).

La controversia entre los dos enfoques recién reseñados, forma parte de la diversificación de postulados acerca del conocimiento humano, así como las explicaciones respecto a la forma de construirlo. Esto significa, pasar de considerar a la experiencia como fuente ineludible del conocimiento a éste como un producto histórico-social, un conjunto de saberes que facilitan la acción humana, donde se conjugan intereses tanto prácticos como técnicos.

A partir de los cambios que se producen en el siglo XX con el desarrollo tecnológico, devienen nuevas tendencias en torno al conocimiento humano, entendido desde el ámbito de orientaciones que superan el reduccionismo, la causalidad, para dar paso a modelos ajustados a la realidad de la sociedad post-industrial en la cual se hace alusión a "…un conjunto de exposiciones

ordenadas de hechos e ideas, que presentan un juicio razonado o un resultado experimental, que se transmite a otros a través de algún medio de comunicación bajo una forma sistémica" (Bell, 1976, p.206).

De manera que el conocimiento humano se constituye en un factor de producción, de desarrollo y cambio social, que no solo es construido a partir de la experiencia sino también comunicado, compartido en sociedad. Por lo que el factor cultural pasa a tener un peso significativo para la construcción del conocimiento.

Además de lo ya señalado, se suma la idea desarrollada por Freire (1999) en lo concerniente a la experiencia, pero no individual sino de todos aquellos que, formando parte de un colectivo, actúan en un determinado hecho social, por lo que a su vez se establece una relación donde están presentes las diferencias, de manera que dicho conocimiento adquiere un carácter dialógico, de intercambio que va más allá de la mera transmisión e información para propiciar en el individuo una mayor capacidad de crítica.

Ya en el siglo XXI, como lo señala Laclette (2011) "El conocimiento, en sus manifestaciones de ciencia, tecnología e innovación, ha adquirido un papel primordial para el desarrollo de las naciones. Se habla de una sociedad basada en el conocimiento, de una época dominada por el conocimiento" (p.xii). Este planteamiento describe la realidad mundial en la cual se promueven disciplinas innovadoras como es la Educomunicación, que a decir de García (2011) "debería erigirse en un territorio imprescindible para la adquisición y confrontación de conocimientos" (p.151), al igual que un campo donde se integren los conceptos tanto de la educación como de la comunicación, aun manteniendo el desarrollo y posiciones individuales de estas dos disciplinas.

4.2. Conocimiento científico y epistemología

Históricamente, los postulados acerca del conocimiento científico y la ciencia han sido objeto de permanente reflexión en la medida que surgen limitaciones para explicar el resultado de relación entre el sujeto y la realidad circundante, a través de postulados comprobables y no contradictorios obtenidos por medio de procedimientos sistemáticos.

Sobre el conocimiento científico, Popper y Míguez (2017) argumentan que éste "…progresa a través de anticipaciones injustificadas (e injustificables), de presunciones, de soluciones tentativas para nuestros problemas, de conjeturas" (p.13). Por tanto, la ciencia en tanto conocimiento en una permanente evolución, es objeto de la reflexión epistemológica sobre paradigmas, modelos o interpretaciones teóricas, buscando con ello identificar y comprender los elementos que permitan conocer tanto la naturaleza, utilidad, objetividad y otras características del conocimiento.

Según lo explicado por Basurto (2013), un paradigma "…es un conjunto de compromisos compartidos dentro de los cuales yacen supuestos que permiten crear un marco conceptual a partir del cual se le da cierto sentido y significado al mundo" (p. 1). Se entiende entonces, que el conocimiento científico es en sí un hecho histórico, que obedece a un determinado paradigma, por medio del cual se explica la visión del mundo y su naturaleza, pero que se va modificando en la medida en que no da respuesta a los cambios surgidos en los diferentes ámbitos de la vida social.

Así, por ejemplo, el paradigma positivista, basado en la racionalidad, en el pensamiento puro, lógico y formal, promueve la fragmentación de las ciencias y por lo tanto a decir de Martínez (2006b) resulta "…no sólo

insuficiente, sino, sobre todo, inhibidor de lo que podría ser un verdadero progreso, tanto particular como integrado, de las diferentes áreas del saber" (p. 1)

En contraparte, surgen otros paradigmas, como el crítico-dialéctico, que al igual que el fenomenológico, intentan generar conocimiento acerca de los hechos en un contexto permanente de transformaciones de orden histórico-social, que tienen influencia en la conformación del objeto de la ciencia.

Entre las acepciones actuales del término paradigma, está la que aporta Morín, quien según lo referido por Soto (1999), le da un carácter más radical al señalar que no solo alude al ámbito de las teorías, sino que "controla además la epistemología que controla la teoría, y controla la práctica que se desprende de la teoría" (p.258), lo cual no significa que en algún momento pueda ser sustituido a causa del continuo devenir de otras propuestas como ocurrió, por ejemplo, con el empirismo y el racionalismo por mencionar solo dos reconocidos paradigmas de la ciencia.

En la segunda mitad del siglo XX, comienzan a plantearse nuevas ideas en torno al conocimiento científico, que marcan cambios en la concepción tradicional de la realidad, la cual pasa de una visión tradicionalmente estática, a constituir un conjunto dinámico de elementos que se interrelacionan, siguiendo los principios de los denominados sistemas dinámicos. En palabras de Osorio (2012):

> El mundo planetario en el cual vivimos hoy, se caracteriza por ser un mundo en red, "en-redado" por múltiples interconexiones en la que los fenómenos, sean del tipo que sean: naturales y/o sociales depende unos de otros y se entienden desde su función y ubicación con el todo del cual hacen parte. No hay fenómenos aislados, no hay posibilidad de entendimiento fragmentado de la realidad (p. 281).

Se puede entender que esta innovación, en lo que a racionalidad se refiere, lleva necesariamente a una nueva forma de pensar y de concebir conocimiento por parte de las diferentes disciplinas científicas, que tradicionalmente se habían ideado como áreas especializadas para el estudio de un determinado aspecto de la realidad; esta visión se expresa en el campo de la educación a través de la creación de unidades académicas, donde no se ha tenido en cuenta la articulación de saberes, sino más bien la parcialización de los mismos.

Precisamente, en el reconocimiento de las limitaciones de ese enfoque disciplinario, especializado para la comprensión del mundo cada vez más complejo, se puede identificar una de las causas que motiva la creación de nuevos esquemas cognitivos, que amplían la forma que tiene el individuo de ver la realidad y de aprender a responder de forma creativa ante sus estímulos, tal como lo propone la Educomunicación.

4.3. Conocimiento en las ciencias de la educación

En el ámbito de las ciencias de la educación, se plantean diferentes concepciones del conocimiento provenientes de teorías constructivistas, las cuales con el apoyo de la psicología, tienen muy en cuenta el papel no solo del desarrollo cognitivo del individuo, sino también su experiencia en el contexto donde se realiza la acción educativa, pero con mayor énfasis en la acción del sujeto dirigida a la búsqueda de comprender su realidad, responder a la misma y generar más conocimiento. A este respecto, surgen postulados como el de Not (1994) quien se refiere al aprendizaje como:

> …el efecto de cierto número de conductas y el poder de nuevas conductas a través de las cuales se expresa en forma de reproducción o de invención originales. La organización de estas

> conductas corresponde a cierto número de estructuras de funcionamiento mental que por esta razón llamaremos estructuras mentales (p.325).

El mencionado autor, representante de la Pedagogía del Conocimiento, alude por una parte a la visión tradicional de la estructuración del conocimiento, con base en la intervención de los agentes de enseñanza, como por ejemplo la escuela; por otro lado, una concepción que se enfoca en la experiencia individual, en tanto fuente para el descubrimiento y la transformación de la realidad de quien aprende.

Pero, Not (1994) propone el concepto de interestructuración, que significa la superación de las limitaciones de las tendencias antes explicadas, con el fin de que la estructuración del conocimiento sea un proceso crítico, autónomo, en el cual intervengan factores tanto externos al individuo como propios de éste.

4.4. Conocimiento y ciencias de la comunicación

En lo que corresponde a las ciencias de la comunicación, la revisión de diferentes fuentes conlleva a una serie de planteamientos acerca de la naturaleza del conocimiento, transitando por los diversos paradigmas que se han desarrollado a lo largo de la historia del quehacer humano, desde el empirismo, pasando por el estructuralismo, el funcionalismo, el interaccionismo simbólico por mencionar solo algunas, hasta llegar a los postulados actuales de la teoría crítica, sin que ello signifique el agotamiento de la producción de nuevos aportes derivados de la investigación.

Uno de los planteamientos lo aporta Vasallo de Lópes (1999), al señalar que en las ciencias de la comunicación el objeto de conocimiento es "…un sistema de relaciones expresamente construido…a lo largo de un proceso de

objetivación que se da a través de la elección, del recorte y estructuración de los hechos hasta los procedimientos de recolección de los datos" (pp- 20-21). Este concepto remite a la idea de que cualquier acto o fenómeno comunicativo, es un proceso que deriva de la interacción adaptativa del individuo, lo cual no está alejado de los postulados de la educación.

Por su parte, en el marco de las ciencias de la comunicación se entiende que el conocimiento es producto de la información confiable, es decir, aquella que proviene de la percepción y que luego pasa por un procesamiento de símbolos, que abarca toda una actividad cognitiva, de modo que resulta pertinente el señalamiento de Abril (1997):

> Los procesos de comunicación organizan y convierten los datos en unidades de información, las que son la materia prima del pensamiento, la decisión y el aprendizaje. Pero son unidades aisladas y no relacionadas que el pensamiento mental ha de integrar para que se transforme en conocimiento (p.31).

En la aseveración previa, se observa la influencia del paradigma de las teorías constructivistas provenientes de la psicología, para explicar la naturaleza activa del individuo, no solo en la adquisición sino en la elaboración de conocimiento, que se realiza tanto de forma intuitiva como acudiendo a los métodos científicos en los procesos comunicativos. Sin embargo, llegar a esta reflexión ha requerido pasar por diversas visiones acerca del conocimiento como objeto de estudio de la comunicación a modo de disciplina de las ciencias sociales. En este orden de ideas, Vidales (2015) refiere el proceso de construcción permanente por el que ha tenido que pasar la comunicación, para lograr un reconocimiento científico en el campo del conocimiento humano.

Hasta ahora se han venido exponiendo algunos aspectos significativos,

en relación con el devenir histórico del conocimiento, desarrollados por posiciones tanto filosóficas como teóricas, que llevan hoy día a cambios observados en una sociedad global, en la cual surge la educomunicación como una propuesta, que tiene la finalidad de elevar la capacidad productiva y la creatividad de los individuos, lo que Sierra y Fávaro (2016) describen como "…un campo de oportunidad incalculable para reforzar, ampliar, orientar o profundizar la producción cultural y estimular la generación de conocimientos y aprendizajes" (p. 31).

Para ello, se requiere dejar la visión tradicional de la relación entre el quehacer educativo y la comunicación, como dos áreas separadas, para adentrarse en un proceso integral que lleva al individuo a conocer y comprender los significantes de su realidad a través de mediaciones, junto con el papel que tiene la experiencia personal. Así, la Educomunicación va en pos de una interconexión dialéctica, de la integración de saberes para reorganizar el concepto de conocimiento por medio del diálogo, compartiendo puntos de vista en el campo de la intervención social como terreno de conocimiento.

4.5. Relación disciplinar entre educación y comunicación

El conocimiento científico se sustenta tanto en elementos empíricos, como teóricos, pero también filosóficos o ideológicos, cuya conjunción marca una actividad investigativa dinámica, cambiante, de continua búsqueda de proposiciones en relación con los fenómenos de la realidad. Así, como lo indica Hernández Díaz (s/f) se requiere de un permanente diálogo entre las disciplinas científicas para alcanzar un cierto grado de unicidad.

Las explicaciones acerca de la generación leyes, principios e hipótesis, constituyen lo que sustentan el conocimiento en su conjunto, una cuestión

asumida por la Epistemología que, como parte primordial de la filosofía sistémica, "…hace un desmonte crítico de las teorías científicas, hace un análisis del método científico y asegura la exactitud del conocimiento" (Barragán, 1996, p. 8).

En este sentido, según lo plantea Popper (2008) "…no hay teoría que esté liberada de la crítica" (p. 15), y en esto consiste el concepto de objetividad, tanto de la ciencia como del método que a decir del referido autor no se circunscribe a la actividad científica individual, sino a un trabajo cooperativo, de intercambio de opiniones, de puntos de vista, e incluso de contrastación de los mismos.

Sin embargo, esa naturaleza objetiva del conocimiento científico es susceptible de una consideración crítica, cuando se tiene en cuenta que los hechos humanos tienen una estrecha vinculación con factores de orden histórico y social, que a su vez responden a intereses y formas de organización predominantes. Se han hecho señalamientos sobre las condiciones en las cuales se producen teorías científicas, aludiendo a que las mismas responden a ciertas parcialidades o sectores de la sociedad que asumen el control de las ciencias objetivas.

De esta forma, se han realizado argumentos respecto a la disociación entre los aportes de las ciencias sociales y las necesidades de cada sociedad, considerándose aquellas en lo que Ake (1984) describe como "…representaciones ideológicas antes que instrumentos de conocimiento científico" (p. 658), generando parcelas o especializaciones que no alcanzan a proponer soluciones a los problemas de la realidad, sino que se quedan en ideas o prácticas específicas y por lo tanto no se ajustan a la condición de conocimiento científico.

En respuesta a ello, los cambios sucesivos en cuanto a la finalidad de la ciencia llevan hoy a considerarla como un medio para la innovación, producto de una relación intersubjetiva, que, a su vez, como lo indica Bunge (2002), es uno de los subsistemas del sistema cultural "…no es reina ni sirvienta: es compañera de las demás ramas de la cultura viviente, a saber, la tecnología, las humanidades y el arte" (p. 234).

Actualmente, en el ámbito de las ciencias sociales, se reconoce una permanente interconexión, una interdependencia en los conceptos acerca de los diferentes fenómenos que conforman la realidad del mundo actual, lo cual implica una visión cada vez más amplia y menos reduccionista del quehacer científico, incluyendo transformaciones en el modo no solo de percibir la realidad, sino también de establecer criterios y parámetros de cientificidad, es decir, de un modelo paradigmático que resulte útil para valorar los alcances del conocimiento.

4.6. Interdisciplinariedad

Desde el terreno científico, se ha reconocido la complejidad del campo disciplinar, con base en la distinción entre los aspectos epistemológicos y metodológicos e incluso históricos de cada una de las áreas del conocimiento, lo que ha motivado la discusión acerca de los alcances de las relaciones entre las mismas. A esto se refiere el concepto de interdisciplinariedad, definida desde diversos puntos de vista, pero, si se puede decir, con la intención de alcanzar la convergencia entre objetos de estudio, conceptos y metodologías a favor del desarrollo de la ciencia. Así, como bien lo sostienen Martínez, Ortiz y González (2007):

> Como fruto de varias décadas de integración del saber hoy las nuevas tecnologías, como las de las comunicaciones y la información, van cambiando el modo de vida de las personas y su

> cultura, por lo que la ciencia con su impetuoso desarrollo tecnológico se ha convertido en una fuerza social transformadora que se erige en uno de los soportes materiales fundamentales del complejo proceso de globalización (s/p).

Esta afirmación es pertinente a la identificación de aquellos elementos que llevan a reconocer los fundamentos epistemológicos de la Educomunicación, en tanto disciplina que nace precisamente de ese proceso de continuo desarrollo de la realidad social, en el cual tanto la Educación como la Comunicación están cada vez más relacionados, sin perder cada una su esencia como disciplina, sino más bien buscando su afinidad.

Entre los autores que establecieron las bases epistemológicas de la interdisciplinariedad está Piaget (1972), quien apunta al encaje necesario entre los objetos formulados por las diferentes teorías, que al hacerse cada vez más parecidos a partir de los procesos de asimilación, acomodación y equilibrio, da por resultado un “objeto real”. Esta es una visión constructivista de la realidad que involucra, según acota el previamente referido autor, un dominio material representado por los hechos o fenómenos que son de interés para la ciencia; otro dominio conceptual conformado por las teorías; un tercer dominio epistemológico interno y el último dominio, derivado que determina la comparación de los resultados de la ciencia con otras ciencias.

El punto de vista asumido por Piaget, da cuenta de un proceso circular de la ciencia, que conlleva precisamente a entender el concepto de interdisciplinariedad, en el cual se plantea la utilidad de una relación dialógica entre paradigmas, a través de una reflexión epistemológica, que busca la concordancia en los principales aspectos de diferentes disciplinas científicas, es el caso de la Educación y la Comunicación, sin tomar posiciones dogmáticas, radicales o unidimensionales.

Más bien, se trata de indagar en las argumentaciones de los modelos teóricos ya existentes en ambas disciplinas, en el contexto donde se desarrollaron, para lograr una visión más amplia de los alcances del conocimiento científico y su aporte al desarrollo de la humanidad, a través de postulados y de la acción investigativa, acordes con las necesidades y exigencias del momento histórico.

Pero, la interdisciplinaridad también ha sido analizada, más bien criticada, por autores como Follari (1993), quien destaca que se trata la respuesta de la clase dominante a un movimiento mundial que surge en los años 70 en materia educativa, principalmente en lo correspondiente a la visión enciclopedista tradicional, el distanciamiento entre lo teórico y lo práctico, e incluso la falta de significación social en muchos de los contenidos curriculares.

En tal sentido, Follari (1993) aduce que la interdisciplinariedad, más que una forma de modificar la actividad científica, constituye un ropaje discursivo, es la expresión que utiliza, una visión de carácter ideológico, una estrategia para el sostenimiento del sistema capitalista. La referencia a estos planteamientos, resulta útil para destacar la distinción entre un enfoque eminentemente sociológico, y la identificación de elementos epistemológicos en el cual se enmarca esta investigación.

Por lo tanto, desde la interdisciplinariedad se propone un conocimiento científico, resultado de la integración de elementos provenientes de diversas áreas del saber, a través de procedimientos o métodos unificados. En opinión de Tamayo y Tamayo (1995) “La interdisciplinariedad se presenta como un nuevo proceso de conocimiento científico, el cual exige que las disciplinas se fecundicen recíprocamente en sus métodos y conocimientos, mediante la puesta en común para su crítica y valoración mutua” (p.8). Esto significa un

enriquecimiento de las disciplinas del saber, tanto en su teoría como en su acción práctica, lo que llevado a la Educomunicación, implica generar espacios para que los individuos, así como el colectivo, puedan construir conocimiento útil para solucionar los problemas.

Cabe entonces pensar en pasar a la concepción de una ciencia que no se queda en el nivel de análisis, sino que cada vez más se abre al descubrimiento de la realidad, a la invención de nuevos escenarios, a un proceso transversal que abarque diferentes áreas de un contexto bajo condiciones cambiantes. Una nueva realidad "que exige de nosotros la capacidad para encontrar formas más amplias de pensar…" (Pombo, 2013, p. 43).

Esto es lo que se pretende en el campo de la Educomunicación desde el enfoque interdisciplinario, a través de la interrelación y el intercambio de prácticas y procedimientos provenientes tanto de las ciencias de la educación como de la comunicación. De ambas es posible tomar aspectos teóricos y metodológicos, que permitan integrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las propuestas comunicacionales, con el fin de generar condiciones que permitan a los individuos educarse para transformar su realidad.

4.7. Transdisciplinariedad

Mientras la interdisciplinariedad alude a la convergencia de conceptos y metodología, el enfoque transdisciplinario está centrado en la unificación, la fusión, de forma tal que como lo explica Martínez (2009a) "…no consiste sólo en la unidad del conocimiento que es considerada como un medio, sino que camina hacia la auto-transformación y hacia la creación de un nuevo arte de vivir" (p.17), donde se involucran los distintos ámbitos de quehacer humano y el conocimiento pasa a ser interpretado desde una amplia perspectiva en

diferentes campos del saber.

A este respecto, Carrizo, Espina y Klein (2004) aluden al carácter multidimensional de la realidad, y por lo tanto a una nueva forma de abordarla, a través de la superación de la homogeneización y considerando el flujo de información entre las diferentes ramas del saber. De forma tal que, “La transdisciplinariedad no es una nueva disciplina, una herramienta teórica, o una súper-disciplina. Es la ciencia y el arte de descubrir puentes entre diferentes objetos y áreas de conocimiento “(p.32).

Para lograr tal objetivo, desde la transdisciplinariedad se plantea una reforma de las categorías, asumiendo la figura de redes, que permiten conocer la realidad con rigor, apertura y tolerancia, según lo plantea las Cartas de Transdisciplinariedad redactada en 1994 por Lima de Freitas, Edgar Morín y Basarab Nicolescu, atendiendo al interés de agencias como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, sus siglas en inglés), en relación con el papel de las ciencias sociales en la educación superior.

Con ello, además, se pretende superar la fragmentación del saber a favor de una mayor apertura de la ciencia, en el marco de lo correspondiente a la educación como parte fundamental de la vida social y el desarrollo del individuo, lo cual no resulta ajeno al campo innovador de la Educomunicación.

Por su parte, Martín Barbero (2005) explica que el resultado de la transdisciplinariedad se traduce en relaciones cada vez más estrechas, no solo entre las ciencias exactas y humanas, sino también entre éstas y “…la experiencia común, con la intuición, con la imaginación social” (p.4). Este planteamiento es cónsono con las tendencias innovadoras en el campo de la

Educomunicación, en el cual es pertinente distinguir entre la mera relación entre dos disciplinas del quehacer científico, y precisamente la búsqueda de redes de relaciones que enriquezcan el desarrollo humano.

4.8. El sujeto y el objeto de conocimiento

Los criterios aplicados históricamente para explicar y describir el conocimiento, también han sido asumidos en relación con los elementos que lo integran, como son el sujeto cognoscente y el objeto conocido, la naturaleza de ambos, así como la forma como se relacionan. En tal sentido, Vasallo de Lópes (1999) sostiene que “El nivel epistemológico es el espacio donde se decide el ajuste entre el sujeto y el objeto del conocimiento. Es dado por el ejercicio permanente de la vigilancia de la crítica y de la reflexión sobre todos los actos de la investigación” (pp 20-21).

A lo largo del tiempo, los argumentos respecto a la relación entre el sujeto y el objeto no se han hecho esperar. Desde el empirismo lógico se considera que el objeto existe independientemente de las condiciones psicosociales y culturales del sujeto cognoscente, de manera que “el núcleo de todo conocimiento se halla en el objeto; el reino objetivo de las ideas o esencias es, por así decirlo, el cimiento donde se apoya la edificación del conocimiento” (Navarro, 2014, p.50).

Por mucho tiempo, en el ámbito educativo privó ese enfoque objetivista, que llevó a plantear la modificación de la conducta del educando, quien más que sujeto cognoscente era considerado objeto del acto educativo, y de la acción del docente encargado de transmitir el conocimiento establecido. Igual ocurrió en el contexto de la investigación de las ciencias sociales en general que, al adoptar el enfoque objetivista generan teorías que más que explicar la realidad solo logran sustituirla por modelos teóricos.

Mientras que, los postulados neopositivistas provenientes del Círculo de Viena en el siglo XX, que a su vez dieron lugar a los conceptos desarrollados por autores como Popper, Feyerabend, Khun, entre otros, le otorgaron otro carácter al sujeto y al objeto del conocimiento. Así, por ejemplo, es Feyerabend quien propone la rehumanización de la producción del conocimiento, reincorporando al sujeto cognoscente en el trabajo investigativo. (Carrizo, Espina y Klein, 2004)

Esta posición enmarca en lo que se conoce como el subjetivismo, bajo el cual se supone que es el sujeto quien determina al objeto del conocimiento, lo percibe, categoriza, define y le da nombre. Esto implica la elaboración de juicios que se apoyan en la experiencia del sujeto cognoscente. De allí que este sea un enfoque asumido por las teorías constructivistas aplicadas al ámbito de la educación.

Con el fin de ir más allá de la posición tanto objetivista como subjetivista, Juárez y Comboni (2012) mencionan la idea de la complejidad del binomio sujeto-objeto en términos de la subjetividad representada por lo vivo del primero, por su condición de ser bio-cultural y la objetividad del objeto investigado. Entonces, el conocimiento surge de la relación dialéctica entre sujeto cognoscente y objeto conocido en un contexto histórico social, lo que implica “Romper con la idea de la separación del sujeto y el objeto, por cuanto se encuentran imbricados en el proceso de conocimiento y de desmitificación del universo, como algo que se debe desglosar en sus componentes elementales” (p. 41).

Bajo la perspectiva de la interacción dialógica, hermenéutica entre sujeto y objeto, se explica la construcción de nuevos objetos de conocimiento, así como de innovadores postulados teóricos, donde se

entrecrucen argumentos de diferentes disciplinas o áreas del saber, superando la tradicional fragmentación de las ciencias. Por ello, según lo afirma Pombo (2013) “Una aproximación interdisciplinaria no es una aproximación que deba ser pensada únicamente de lado del sujeto, de aquel que hace la ciencia. Es algo que tiene que ver con el propio objeto de investigación y con su complejidad” (p.34).

Así, para la construcción de conocimiento en el ámbito de la Educomunicación, hay que tener en cuenta tanto al sujeto, pues es quien descubre la realidad y produce el conocimiento científico, como los diferentes aspectos relacionados con el objeto de estudio. De esta relación deben generarse nuevos objetos de conocimiento.

Siguiendo los planteamientos de Hernández Díaz (2005), es pertinente evitar que la Educomunicación como disciplina científica caiga en la condición de ciencia normal, es decir, que “…sea incapaz de objetarse a sí misma y de plantear otros derroteros teóricos en busca de soluciones diferentes” (p. 71), con el riesgo de quedar enmarcada en prácticas científicas unitarias, que abogan por la delimitación disciplinaria.

En tal sentido, se presentan algunos principios del denominado por Martínez (1993) el paradigma emergente, considerados como medulares de la Educomunicación, que permiten comprender de una manera más amplia la ruptura de esta interdisciplina con los modelos tradicionales del conocimiento científico, especialmente en lo que corresponde a la relación entre el sujeto y el objeto del conocimiento científico.

Uno de estos principios es la metacomunicación, que según lo acota Hernández Díaz (2005b) “…se refiere a la comunicación sobre la comunicación que acompaña al mensaje y que tiene como objetivo estimular

la capacidad intelectual de la autocrítica o la capacidad de cuestionar nuestros propios fundamentos" (p. 73).

Cabe hacer referencia a la práctica de la reflexión epistemológica por parte del sujeto, con miras a reformular o crear nuevo conocimiento sobre la realidad objeto de estudio, coincidiendo así con el objetivo de propiciar la transformación colectiva, superando la individualidad o sectorización a través de la articulación del conocimiento proveniente de disciplinas de saber cómo son la educación y la comunicación.

Otro principio del paradigma emergente es la complementariedad, el cual alude a la capacidad de interpretación polisémica de la realidad, esto es la integración de los postulados, enfoques y métodos de varios sujetos en torno a una realidad, permitiendo una interpretación más completa de la misma, entendiendo que se trata de una propuesta de ajuste que conlleva a un mayor enriquecimiento del conocimiento, como producto resultante de la actividad cognoscente.

Por su parte, la noción de los sistemas abiertos es el fundamento de otro principio de la relación sujeto-objeto de conocimiento, desde el enfoque interdisciplinar, en una condición de doble entrada. Con relación a ello, Soto (1999) remite a la visión "…observador/sujeto, con todas sus estructuras perceptivas y lógicas, y también sociales y culturales" (p.43), esto es a un planteamiento que se aleja de la simplificación, del aislamiento del sujeto con respecto a la realidad u objeto de conocimiento.

Por último, en cuanto al pensamiento, en tanto parte de los principios a los que se viene haciendo referencia, Hernández Díaz (2005b), explica que se asocia con la responsabilidad democrática, el desarrollo social, la justicia, la dignidad y otros valores. Todos estos aspectos, igualmente, guardan

relación con el denominado pensamiento ecologizante, capaz de romper paradigmas, como por ejemplo el de la simplificación del conocimiento, para hacer proposiciones novedosas que impulsen al cambio social, en las cuales se insertan las procedentes del campo de la Educomunicación, en un ambiente en permanente transformación y reordenamiento de saberes.

4.9. Del paradigma de simplificación a la complejidad

En la sociedad moderna son múltiples los problemas que se presentan, y que requieren de respuestas provenientes de la actividad científica, correspondiente a las diferentes disciplinas del saber, cada una de las cuales se enmarca en la búsqueda del conocimiento científico, que busca poner orden a la realidad a través de principios y leyes, evitando con ello el desorden. Esto es lo que se llama el paradigma de la simplificación, explicado por Morín (2001) a través del siguiente ejemplo:

> El hombre es un ser evidentemente biológico. Es, al mismo tiempo, un ser evidentemente cultural, meta-biológico y que vive en un universo de lenguaje, de ideas y de conciencia. Pero, a esas dos realidades, la realidad biológica y la realidad cultural, el paradigma de la simplificación nos obliga ya sea a desunirla, ya sea a reducir la más compleja a la menos compleja. Vamos a estudiar al cerebro como órgano biológico y vamos a estudiar al espíritu, the mind, como función o realidad psicológica. Olvidamos que uno no existe sin el otro; más aún, que uno es, al mismo tiempo, el otro, si bien son tratados con términos y conceptos diferentes (p.65).

El texto previo expresa el enfoque tradicional de la ciencia, que plantea la separación de los elementos de la realidad, aludiendo objetividad y a la vez reduciendo el conocimiento a leyes que lo rigen. En este sentido, debido a este proceso de disyunción, cada disciplina o ámbito del saber adquiere un carácter unidimensional, sino que además se produce "…una situación de

hiperespecialización y falta de comunicación entre las diversas disciplinas generadoras de conocimiento…" (Sassenfeld, 2010, p. 218), que además da lugar al establecimiento de divisiones consideradas incluso arbitrarias.

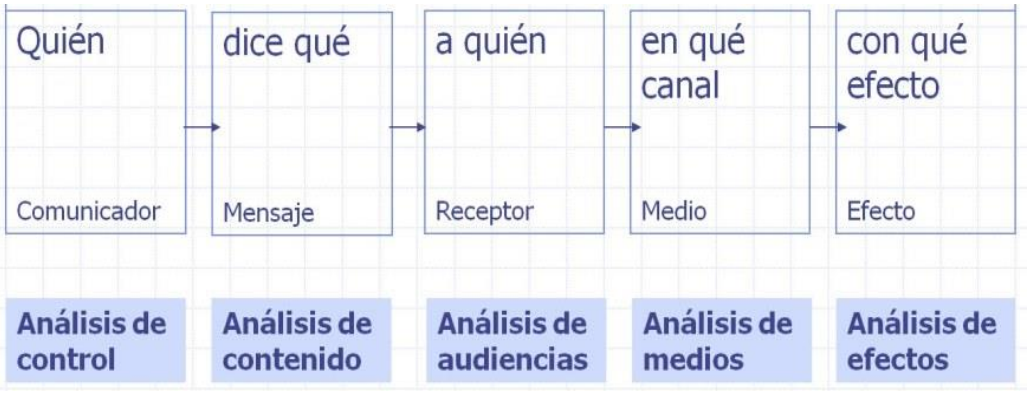
Este paradigma de la simplificación, tiene sus orígenes en los postulados de Descartes, y se rige por los principios de universalidad, reduccionismo del conocimiento, causalidad lineal exterior de los objetos. Asimismo, se caracteriza por la eliminación de la irreversibilidad, la adecuación de los hechos a las leyes, el determinismo universal. En lo que respecta la relación sujeto-objeto, este paradigma propone no sólo la separación de ambos, sino también la eliminación del sujeto del conocimiento científico.

Llevado al ámbito de la educación, la simplificación representa un enfoque reduccionista racionalista, que ha detenido la acción transformadora del quehacer pedagógico, a través de prácticas y discursos que aún mantienen "una cultura asignaturística que se resiste a periclitar a causa de la fuerte acumulación de capital simbólico y de distinción social que permite seguir manteniendo" (Ortega, 2006, p.124). Esto significa el mantenimiento de una visión reduccionista del conocimiento, que aun actualmente se aplica para distinguir entre lo racional, lo técnico, lo social y lo económico como parcelas del saber, que no se articulan ni llegan a dar respuesta a las necesidades de la sociedad. Al respecto, Martínez (2009b) comenta:

> Hoy día, paradójicamente, es un momento en que la explosión y el volumen de los conocimientos parecieran no tener límites, no solamente estamos ante una crisis de los fundamentos del conocimiento, sino también del filosófico, y, en general, ante una crisis de los fundamentos del pensamiento. Esta situación nos impone a todo un deber histórico ineludible, especialmente si hemos abrazado la noble profesión y misión docente (p. 17).

También en el campo de la Comunicación, entendida como ciencia social, ha tenido aplicación la visión simplificada del conocimiento, expresada de manera clara en el modelo de Lasswell, que describe en forma fragmentada la estructura del proceso comunicacional, cuyas partes o componentes son objeto de estudio por diversas disciplinas, como es el caso de la psicología, la antropología y la psicología enfocadas en el receptor, mientras el canal de comunicación es objeto de atención por parte de disciplinas tecnológicas.

Gráfico 2. Estructura y función de la comunicación de masas



Fuente: Lasswell, (1985)

De lo anteriormente señalado, es pertinente concluir que la simplificación en tanto enfoque monodisciplinario, resulta insuficiente para atender una realidad donde emergen continuamente nuevas condiciones y demandas de conocimiento. En todo caso, si bien ha habido un desarrollo disciplinar de la ciencia, ello solo “ha dejado un saldo de compartimiento y fragmentación del saber que hoy es inaceptable desde la perspectiva posmoderna” (Páez, 2007, p.7). En tal sentido, las disciplinas científicas se ven impelidas a unir esfuerzos, técnicas, conceptos para profundizar en la

relación con la realidad objeto de estudio, y promover cambios, propuestas innovadoras que incluyen la generación de otras disciplinas.

En tal sentido, surgen una serie de planteamientos de orden tanto epistemológico como ontológico y metodológico, en torno a lo que se conoce como el paradigma de la complejidad, basado en la dimensión cualitativa y sistémica de la ciencia, frente a una realidad conformada por estructuras dinámicas compuesta por elementos heterogéneos pero interconectados.

Morín (2001), explica que el paradigma de la complejidad que parte de la concepción de la realidad como "…el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico" (p.32), donde además, se entrelazan de forma sistémica cuatro (4) aspectos esenciales, que son el conocimiento, el pensamiento, la realidad y el lenguaje.

Así, este paradigma se basa en el principio dialógico cardinal, que busca trascender la concepción científica tradicional de dualidades contrapuestas, para dar paso a la complementariedad de las mismas, de manera que "Los antagónicos también son complementarios. Lo que hace posible la diferencia es la repetición y viceversa, no existe lo uno sin lo otro y cada cual lleva dentro su antagónico" (Soto, 2000, p.161). De esta forma, el pensamiento humano asume la capacidad de tender puentes entre el orden y el desorden, buscando la superación de todo lo que provenga de la incertidumbre, del azar.

Para comprender la esencia del paradigma de la complejidad, que a decir de Morín (2001) es más bien un principio de pensamiento, es pertinente remitirse a la actitud permanente de búsqueda del conocimiento, a través de la observación y el razonamiento de las complicaciones, incertidumbres y

contradicciones que están presentes en el mundo real, pero además, descubrir lo que ha permanecido invisible. En este caso, el término complejidad no tiene cabida como dificultad, sino que alude a replantearse los aspectos epistemológicos de la ciencia, en el marco de la sociedad del conocimiento y una realidad en la cual no son pertinentes los enfoques reduccionistas.

Se justifican entonces los postulados del paradigma de la complejidad, que impulsan transformaciones tanto en la producción como en la distribución del conocimiento, que superan la tradición racionalista y simplista. Al respecto, Soto (1999) resume el paradigma de la complejidad en varios aspectos sustanciales. Uno de ellos es la condición de irreductibles que se le asigna al azar y al desorden, ya que estos son parte intrínseca que se aprecia en todas las partes de la realidad como un todo.

Otro postulado hace referencia a la conformación de un orden proveniente del bucle tetralógico, en el cual se integran los conceptos de orden-desorden-interacciones-organización, que fundamentan la forma de ver y concebir el mundo. Según lo indica Soto (1999) “Sin el bucle tetralógico no es posible concebir la emergencia de la realidad, del ser, de lo material, de la physis, es decir la organización” (p. 12). En el mismo orden de ideas, la comprensión de la complejidad remite a la introducción de lo singular, lo local, el tiempo, el evento, así como a la relación dialógica entre la concurrencia/complementariedad/antagonismo, que se consideran elementos inseparables para el abordaje de los fenómenos complejos.

4.10. Pensamiento y conocimiento complejo

En el marco de los postulados de la complejidad, Morín (2001) sostiene que el ser cognoscente es coproductor del objeto que conoce, es decir, de la

objetividad. Esta premisa conlleva a reflexionar acerca de la naturaleza del pensamiento, entendido como el resultado de una amplia visión de la realidad por parte del individuo y la capacidad de interconectar sus dimensiones. Esto requiere el desarrollo de estrategias de pensamiento reflexivas, que superen los modelos de racionalidad tradicionales enmarcados en los extremos del reduccionismo y la totalización.

Para esto se debe realizar todo un proceso de reformulación del pensamiento, que le permita al individuo reconocer los aspectos concretos de la realidad y buscar su interrelación, a la vez que establece distinciones, elabora categorías, siguiendo algunos principios establecidos por Morín, partiendo de los postulados de la teoría sistémica. Así, el principio denominado del bucle recursivo, se puede entender el pensamiento en una dinámica donde “Los individuos humanos producen la sociedad en y por sus interacciones, pero la sociedad, en tanto todo emergente, produce la humanidad de estos individuos al aportarles el lenguaje y la cultura (Morín, 2001, p.100).

Este planteamiento tiene cabida en el ámbito de las propuestas educomunicativas, que buscan precisamente estimular cambios sociales que involucren tanto al campo educativo como al comunicacional, lo cual puede verse fortalecido en la medida en que se incentive el desarrollo de estrategias de pensamiento complejo.

Por otra parte, el principio de auto-eco-explicación, hace referencia a la capacidad del individuo para organizarse y auto-producirse “…gastando y sacando energía, información y organización del ecosistema en donde existe” (Morín, 1996, p.2). De esta forma se deriva una visión ecológica de la realidad, donde no solo hay eventos interrelacionados, sino también realidades con cierta autonomía.

El principio de emergencia, también propuesto por Morín en relación con el pensamiento complejo, está referido a determinadas propiedades o cualidades de los elementos de la realidad, que pueden surgir en un momento determinado, de manera que hay que tener en cuenta la incesante interacción entre el todo y las partes. Un ejemplo de este principio, aplica al ámbito de desarrollo de la comunicación en los grupos humanos, donde emergen significados en un determinado momento, que vienen a formar parte del todo conformado por la dinámica social.

De acuerdo con Sassenfeld (2010), el pensamiento complejo es un concepto desafiante puesto que "…representa un intento de dialogar y de negociar con lo real y de reunir orden, desorden y organización en una misma concepción" (p. 219). Esto remite a la ruptura del modelo de saber unidimensional, que aísla al objeto de estudio de su contexto y del sujeto cognoscente, para dar paso a la integración de modos simplificadores, reduccionistas de pensar que como se ha dicho previamente, ya no tienen cabida en la realidad contemporánea.

De allí, el referido autor afirme que "El pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional" (p. 220), y es por ello que se considera abierto permanentemente a la elaboración teórica. En este mismo sentido, desde el paradigma de la complejidad, se sostiene el principio de la incompletitud del conocimiento, que alude precisamente al hecho de que éste es inacabado.

El conocimiento humano, en tanto actividad humana y producto de la misma es subjetivo y objetivo a la vez, lo que significa que lleva implícita un cierto grado de complejidad. Por una parte, el carácter subjetivo del conocimiento está dado por el hecho de que es inseparable del sujeto; y, por otro lado, es objetivo, debido en la medida en que resulta útil para el control

de la realidad. Con base en estas ideas, el carácter complejo del conocimiento consiste en la formación de un tejido o red de elementos diferentes pero inseparables, que conforman un todo y que a su vez "…tienen un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre sí" (Juárez y Comboni, 2012, p. 42).

La complejidad también requiere la disponibilidad de una estructura mental abierta a la coordinación e integración del conocimiento, en contraposición al enfoque estructuralista. Este planteamiento se refiere específicamente al pensamiento complejo, que actualmente es uno de los objetos de la educación dirigida a fomentar la participación de los individuos en la vida pública, política y cultural. Según Juárez y Comboni (2012) "ante el desafío de la complejidad de la realidad, todo conocimiento debe ser reflexionado, reconocido, situado y problematizado" (p. 50).

Estas ideas acerca de la complejidad del conocimiento, resultan útiles para comprender la racionalidad múltiple, como una condición necesaria de las ciencias sociales. De esta forma, tiene cabida el pensamiento que además de complejo, mueve a la interpelación del conocimiento, a la autocrítica y a la construcción de nuevos conocimientos.

Esto lleva a sostener, que la realidad no puede ser captada desde un solo enfoque, sino más bien percibida "…como una red interconectada de fenómenos donde no hay elementos primarios ni secundarios, y ningún elemento de entramado es fundamental; todos dependen de los demás" (Wilinski, Méndez y Martínez, 2013, p.103). Más aún, en el caso de la Educomunicación, esa realidad percibida desde diversos enfoques, también es susceptible de interpretación polisémica, esto es, que adopta variados significados según sea la posición asumida por el investigador.

CAPÍTULO V

VARIABLES DEL CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL EN EL CUAL SE DESARROLLAN LAS PROPUESTAS EDUCOMUNICATIVAS EN LATINOAMÉRICA

5.1. La transformación educativa

La dinámica de la sociedad trae consigo el surgimiento de nuevos escenarios, con diferentes condiciones en las cuales surgen demandas, necesidades e intereses, que obligan a una revisión de los procesos educativos y un consecuente cambio de modelo, de paradigma, para que se pueda cumplir con la tarea de formar a los individuos y promover el desarrollo.

Hablar de transformación educativa, implica cualquier acción tendiente a generar reformas, innovaciones, mejoras en lo que Antúnez (2009) describe como "…un intento más o menos acertado -el tiempo lo dirá- de adaptarse y anticiparse al desarrollo socioeconómico del país" (p.100).

Es por ello que, la transformación educativa como proceso, ha estado presente no solo en las políticas implementadas por los Estados, sino también en las propuestas teóricas y prácticas, que adquieren características diferenciadoras en cada región del mundo, aun cuando compartan un objetivo común, resumido por Rosario (2012) en los siguientes términos:

> … generar conocimiento nuevo, a través de explicar, comprender y trasformar la realidad social y educativa, ligados de manera deliberada e intencionada a las grandes necesidades nacionales, con responsabilidad social, con un sentido colegiado, colectivo y,

fundamentalmente con intensas implicaciones éticas (p. ii).

Las acciones mencionadas en la cita previa, pueden entenderse en el marco de diferentes momentos históricos en Latinoamérica, un área caracterizada por eventos de desestabilización política, bajos niveles de cohesión social, pobreza, escaso acceso de la población a los servicios básicos, todo lo cual ha traído consecuencias negativas para el desarrollo de la sociedad en este continente.

En el caso de la educación, si bien es reconocida como un derecho fundamental establecido universalmente, en la práctica se presentan deficiencias expresadas en logros o resultados, que muchas veces no alcanzan los niveles satisfactorios esperados, generándose disparidades entre los diferentes estratos de la población. Igual ha ocurrido con la comunicación, cuya articulación con lo educativo ha sido entendida como una vía para la participación y el desarrollo, pero generalmente atendiendo al enfoque ideológico que se le pretende dar desde las instancias encargadas de tomar las decisiones.

En este punto cabe destacar, el diseño de políticas educativas de corte neoliberal, que han prevalecido en la región latinoamericana durante el siglo XX e incluso a principios de este siglo XXI, bajo la premisa de la educación "…concebida para satisfacer la creciente demanda de trabajadores adaptables, capaces de adquirir fácilmente conocimientos…" (Banco Mundial, 1996, p.27), con base en argumentos acerca de la ineficiencia de los sistemas educativos existentes.

Es así como las políticas neoliberales que apuntan hacia la mercantilización de la educación, introducen estándares cuantitativos de calidad basados en la productividad, en la racionalidad técnica, que se expresan en los diferentes niveles del sistema educativo, por ejemplo en lo

que De la Cruz (2012) describe como la “desinstitucionalización de la universidad, que no es más que la adaptabilidad de la demanda y la fluidez de las respuestas que se esperan de esa institución, concebida como suministradora de servicios” (p.52).

Este modelo neoliberal dio un giro al tradicional papel benefactor del Estado, el cual aun manteniendo el control sobre la población, en muchos casos no logró atender las demandas sociales, produciendo mayor exclusión y desigualdad. Así, por ejemplo, a pesar de las reformas en países como Chile y Uruguay, entre otros, con la introducción de estándares cuantitativos de calidad basados en la productividad, en la racionalidad técnica, se dejó de lado el carácter social de la educación.

Lo mismo ha ocurrido en México, donde en las últimas décadas del siglo XX e inicios del siglo XXI, se produjeron reformas que, a decir de Díaz (2011), obedecieron a lineamientos provenientes de instituciones financieras como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), sin considerar el significado que reviste el proceso formativo, educativo, para generar conocimiento y dar solución a los problemas de la población con la participación de los individuos, atendiendo a su realidad social, económica y política.

Por su parte, en Venezuela, la transformación educativa también ha sido objeto de atención a lo largo del tiempo, como una demanda de los distintos sectores de la sociedad para resolver las condiciones de injusticia, falta de oportunidades, pobreza, entre muchos otros. En tal sentido, Ugalde (2012) toma la palabra para señalar lo siguiente:

> Requerimos de un sistema educativo para lograr el máximo desarrollo de los talentos humanos de todos los venezolanos, que es la verdadera base de la prosperidad nacional y de la solidez

> democrática. Con más de medio país excluido de la educación de calidad, ni las oportunidades de las personas, ni la política, ni la economía pueden ser equilibradas y deseables (p.15).

En la cita destacan que las demandas de transformación en el ámbito educativo en Venezuela, no solo se relacionan con la calidad esperada del proceso formativo que incluye contenidos y metodología, sino también con el acceso de los individuos a la educación, sin discriminación alguna, lo que significa el respeto a un derecho humano, además, de la obligación del Estado como garante del mismo.

Los cambios en materia educativa en Venezuela desde finales del siglo XX, han incluido las políticas derivadas de la doctrina del Estado docente, que "…entiende a la educación como una que es nacional, estandarizada y homogénea" (Bruni Celli, 1998, p. 14). Este sistema ha sido criticado, sobre la base de que, aun cuando propugna la igualdad de oportunidades, el control central del Estado para garantizar la transmisión de la cultura puede resultar alienante.

En las últimas décadas del siglo XX, bajo condiciones de crisis tanto política como económica, en el sistema educativo venezolano se plantean reformas con el fin de propiciar transformaciones sociales, ante la necesidad de dar respuesta al deterioro social, la falta de oportunidades de empleo, la deserción escolar, la pobreza entre otros problemas que afectan el desarrollo del país.

Para ello, las acciones tomadas por el Estado venezolano para el siglo pasado, incluyeron no solo la revisión y modificación curricular, sino también la adquisición de compromisos con organismos como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, para financiar la reforma educativa. Según Antúnez (2009) "a tenor de esta propuesta, surge el proyecto

mejoramiento de la calidad de la educación (BM) y modernización y fortalecimiento de la educación básica (BID)" (p.110).

Las críticas en torno a esta transformación educativa, principalmente en lo correspondiente a la Educación Básica, se formularon sobre la base de la calidad de los procesos y de la poca pertinencia de los aprendizajes con la realidad de los educandos.

Ya en el siglo XXI, los cambios educativos se sustentan en el "…ideario político educativo de Simón Bolívar, Paulo Freire, Ezequiel Zamora y Luis Beltrán Prieto Figueroa, con la finalidad de despertar la conciencia del pueblo, ante su realidad social" (Alvarado y Machado, 2013, p.49). De nuevo, se trata de un modelo educativo que ha sido considerado como centralista en cuanto a las políticas del Estado, y el control ideológico de éste. Al respecto, los referidos autores complementan su razonamiento indicado que:

> Si bien la educación bolivariana se presenta como una lucha firme frente a la hegemonía del poder y del discurso alienante neoliberal, teniendo como bandera la inclusión de los sectores marginados a la educación, la educación social planteada por el Socialismo del siglo XXI debe ser revisada constantemente, ser objeto de crítica y de constante reflexión para poder llegar al fin cometido: la creación de un hombre nuevo (p. 61).

De nuevo, está presente la transformación educativa como uno de los aspectos que permanentemente se encuentran entre las demandas de los sectores de la sociedad, que, en Venezuela, al igual que en otros países de Latinoamérica, es un aspecto fundamental para comprender el surgimiento de propuestas innovadoras, como las que se derivan de la educomunicación.

5.1.1. Transformación educativa y Educomunicación

Ante los escenarios de cambio en Latinoamérica, surgen las propuestas educomunicativas para ofrecer una atención efectiva a las necesidades de las comunidades, especialmente de aquellas rezagadas por razones culturales, políticas e incluso económicas. En tal sentido, la transformación educativa se configura como una de las variables que debe ser analizada, pues se trata de un proceso complejo que según señala la UNESCO (1998) abarca aspectos fundamentales, presentes en los diferentes países del ámbito de la región, que se pueden resumir en el significado social y ético-político de la educación.

Precisamente, el primero de tales aspectos tiene que ver con "El papel social asignado a la educación, situándola como una dimensión central del desarrollo económico y social. Esta consideración ha implicado una articulación de las políticas educativas con las estrategias globales de desarrollo" (Ob.cit., p. 6). Para ello se requiere de un proceso de toma de decisiones, con base en la realidad de cada país, además, del aporte proveniente de los modelos conceptuales, formulados a partir de variables de orden económico, social, cultural y político.

Para ahondar en la transformación educativa en Latinoamérica, como variable de las propuestas educomunicativas en esta región, cabe remontarse a las décadas de los 60 y 70 del siglo XX, en las cuales surgieron proposiciones de reforma en los sistemas educativos de los diferentes países de la región, muchos de los cuales según sostiene Tedesco (1992) "…alcanzaron algunos niveles mínimos de equidad, pero ninguno cumplió simultáneamente los dos objetivos esperados del proceso de desarrollo: crecimiento y equidad." (p. 8), a lo que se suma una calidad educativa cuestionada por sus limitaciones, en cuanto a estimular en los individuos la

capacidad para el pensamiento y el razonamiento.

Las reformas en materia educativa, incluso hasta fines del siglo XX, estuvieron centradas en subsanar las debilidades en materia pedagógica, señaladas por organismos de financiamiento, entre los cuales está el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, con lo cual quedaba expuesta la adecuación de los sistemas educativos a lo que se consideraba necesario para la sociedad, pero que en realidad se constituía en un medio de control social, respondiendo a una concepción neoliberal.

Es así como surge la propuesta desarrollada por Paulo Freire en Brasil, reconocido como "precursor en la construcción de una teoría de la educación como práctica social en diálogo con la comunicación y la cultura" (Girardello y Orofino, 2011, p. 114). Esta denominada teoría crítica, contiene una intención claramente transformadora, que proviene de un deseo de cambio social, a través de una pedagogía que lleve a docentes y educandos a relacionar su experiencia, el conocimiento y el orden social, con miras a fomentar nuevos escenarios de participación en las comunidades.

De la teoría freiriana, se puede destacar el concepto de la educación como un proceso de liberación, en el cual la praxis tiene un papel fundamental, pasando de lo que el propio Freire concibe como educación bancaria, fundamentada en los lineamientos de las élites dominantes, en el modelo de la subordinación del educando, a una educación problematizadora concebida como:

> …la fuerza creadora de un nuevo mundo, donde los hombres y mujeres, en condiciones de excluidos, son sujetos activos del proceso de emancipación... Es una educación donde se adquiere la conciencia necesaria para la superación de la estructura social que aliena y somete (Morán y Méndez, 2012, p. 74).

Por tanto, de los postulados de Freire considerado precursor de la educomunicación, se desprende el modelo de un nuevo vínculo pedagógico en el marco de una realidad latinoamericana, que en la década de 1960 estaba caracterizada por altos índices de analfabetismo, y una población que se adaptaba a las situaciones sociales sin llegar a comprenderlas, mucho menos a criticarlas y plantear cambios al respecto.

Pero, a esta misma población se le ofrece la posibilidad, a través de la Pedagogía de la Esperanza planteada por Freire, de liberarse del opresor gracias a la iluminación promovida por la práctica educativa y social, como una estrategia que impulsa al individuo a actuar desde y para su realidad.

En consecuencia, se produce una transformación sustentada en la esperanza, concebida como "…una necesidad ontológica, un imperativo existencial e histórico, un instrumento para evitar la desesperanza que inmoviliza y lleva al fatalismo, como una estrategia, en fin para avanzar hacia lo inédito viable" (Carreño, 2010, p. 212), en palabras del propio Freire un sueño posible, que se puede lograr a través de la educación liberadora que impulsa la acción para lograr transformaciones, a diferencia de la tradicional educación bancaria.

De esta forma, en el año 1962, una vez que Freire asumió la dirección del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife en Brasil, pone en práctica la alfabetización de trabajadores de las plantaciones de caña de azúcar en Abgicos, Río Grande del Sur. Esta iniciativa no solo pretendía que las personas aprendieran a leer y escribir, sino también que entendieran su posición en el contexto social. La pedagogía de Freire permite establecer un vínculo entre el aspecto educativo y la comunicación, con lo cual se introduce un significativo elemento en la transformación más allá de

la escuela, en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana.

En otros países de Latinoamérica, la situación no ha sido diferente a la de Brasil, en cuanto a las exigencias de la sociedad por una educación con un destacado sentido social, ante las cuales también se realizan campañas que dan por resultado una disminución de los índices de analfabetismo, como es el caso de Cuba, Nicaragua, El Salvador, según lo comenta Puiggrós (2013) quien además, refiere otros hechos significativos, entre los cuales está un aumento en la cobertura de la educación media y superior, con miras a una mayor apertura hacia la modernización a través de modelos educativos participativos y accesibles a los diferentes niveles de la sociedad.

En este caso, los educadores se enfrentan al reto de "…asociar más sistemáticamente a la escuela los descubrimientos pedagógicos cotidianos que allí se hacen y de contribuir críticamente con ellos" (Girardello y Orofino, 2011, pp.121-122). Ello significa introducir cambios tanto en la teoría como en la praxis, que incluye el papel del docente propiciador de un aprendizaje reflexivo, crítico, ejercido por los educandos según sean sus condiciones particulares.

En este orden de ideas, las reformas educativas en América Latina durante la última década del siglo XX, parecieron no responder a tal noción formativa, pues se continuó con el esquema economicista provisto por organismos financieros internacionales, entre ellos el Banco Mundial, manteniendo así "…un sistema educativo que se divide en asistencia para los pobres y competencias para los no-pobres" (Corzo, Duque, Medina y Torres, 2011, p.196).

Ya en los años 80, con los avances en materia tecnológica, se evidencia una mayor necesidad de impulsar cambios en materia educativa,

que incentiven el aprendizaje acorde con los requerimientos de la sociedad. Sin embargo, tales cambios no se produjeron de forma homogénea en Latinoamérica, sino que más bien obedeció a diferentes patrones de desarrollo. De acuerdo con lo señalado por la UNESCO (1998):

> Las políticas promovidas en los 80 se organizaron en torno a la extensión cuantitativa de la educación y la superación de la pobreza y la desigualdad educativa, mientras que en los 90 el eje es la calidad de la educación y, en particular, la calidad en la gestión del sistema (p. 6).

De allí, la necesidad de introducir modificaciones o transformaciones tanto cuantitativas como cualitativas en el modelo educativo de diferentes países en Latinoamérica, para beneficiar a los diferentes grupos sociales, sobre todo ante la permanente disociación entre los sistemas educativos y los requerimientos de los grupos, principalmente de los más excluidos tradicionalmente, como los indígenas y aquellos pertenecientes a las comunidades rurales o periféricas.

Con este propósito, el comunicador argentino Mario Kaplún se distingue por sus trabajos en Brasil, Colombia, Ecuador y Venezuela, donde entrelaza lo educativo con lo comunicacional, en la búsqueda de cambios que permitan "…convertir a la parte de la sociedad que tradicionalmente ha tenido adjudicado un rol únicamente como receptora en emisora de sus contenidos, a través de experiencias de expresión comunitaria" (Mayugo, 2012, s/n).

Aunado a los planteamientos anteriores en relación con la transformación educativa, está el concepto de la educación como un mecanismo o vía para la construcción de un nuevo orden social, con más justicia e inclusión a los fines de reducir las brechas entre dominadores y dominados. Se trata de un enfoque progresista, entre cuyos referentes

históricos están en los planteamientos de ideólogos como Jean-Jacques Rousseau en el siglo XVIII, Andrés Bello, Simón Rodríguez en el siglo XIX, y John Dewey a inicios del siglo XX.

Precisamente, en la construcción de ese nuevo orden social a través de la educación, cabe mencionar lo referente a la igualdad de oportunidades, que va más allá del acceso al sistema educativo institucional, pues también es preciso considerar las condiciones que caracterizan las realidades adversas de familias pobres, vulnerables económica y socialmente, que como bien lo refiere López (2005):

> …ven amenazadas las posibilidades de sostener la escolaridad de sus hijos, sólo por la carencia de recursos materiales, sino también porque operan como obstáculos el contexto, el clima comunitario y la degradación social asociada a la marginalidad y la exclusión (p. 49).

Ante tal escenario, tiene cabida la transformación de los sistemas educativos, como factor común en los diferentes países de Latinoamérica, atendiendo a la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Tailandia en marzo de 1990, de la cual se desprende la noción de la educación como un proceso formador de ciudadanos, al cual deben acceder todos los miembros de la sociedad.

En este lugar es pertinente coincidir con el punto de vista expresado por López (2005), en cuanto a la probabilidad de que las transformaciones en los sistemas educativos en países de Latinoamérica, puedan realmente tener éxito ante la falta de condiciones mínimas para la escolaridad. En tal sentido, el referido autor se pregunta “¿Es posible educar en cualquier contexto social?” (p.59).

Cabe dar respuesta a tal interrogante, desde las propuestas educomunicativas surgidas en el continente latinoamericano, pero antes de indagar en ello, es pertinente señalar que el término equidad se ha de entender como el reconocimiento de las diferencias entre los seres humanos, que da a la sociedad un carácter heterogéneo, pero también a la estructuración ética de tales diferencias, que está inmersa en la noción de igualdad al acceso a la educación, a las condiciones de aprendizaje y al conocimiento del cual deben disponer todos los individuos para su cabal desarrollo.

5.2. Experiencias latinoamericanas

A través de las iniciativas educomunicativas se ha planteado educar desde cualquier contexto social, atendiendo a las diferencias no solo individuales, sino también culturales. Así se desprende, por ejemplo, de experiencias latinoamericanas como los programas de radio popular, entre los cuales está la RED Kiwechua, que ha unido a diferentes comunidades indígenas de Ecuador, Bolivia y Perú, al igual que el trabajo llevado a cabo por el Instituto Radiofónico Fe y Alegría, con presencia en diferentes países del continente, incluyendo a Venezuela.

Los ejemplos anteriores se insertan en uno de los postulados de la UNESCO (1998), que hace referencia al "…significado ético-político atribuido a la educación para contribuir a la paz, la democracia y el desarrollo" (p.6). Esta afirmación está centrada en dos dimensiones, que están estrechamente relacionadas y sustentadas en el principio de libertad, que rige tanto los valores como el comportamiento de los individuos, en tanto pertenecen a una comunidad, lo que vale para educandos y educadores.

La referencia a la educomunicación como propuesta de cambio para la

convivencia democrática en la región latinoamericana, surge a partir de una sentida necesidad por modificar las estructuras que conllevan a déficits en la integración de aquellos grupos, que se han mantenido en condiciones de desigualdad social y económica, con riesgos permanentes para su integridad tanto física como emocional, lo que se aleja de la democracia entendida como el ejercicio pleno de derechos y responsabilidades.

De nuevo los aportes de Freire y su teoría de la liberación, impulsan cambios en la concepción de la acción educativa en Latinoamérica, en la búsqueda de mecanismos para humanizar las relaciones entre los miembros de las comunidades, pasando de la transmisión de conocimientos tradicional a través de una acción educativa donde el alumno es receptor, a un permanente proceso de aprendizaje basado en la toma de conciencia, no solo individual sino colectiva, de forma tal que según lo comentado por Carreño (2010):

> En la región se elaboró un pensamiento pedagógico que, de una manera general, se caracterizó por su fe en la educación como proceso emancipador, por su práctica encaminada al logro de un mundo más justo y más humano, por su solidaridad con los grupos sociales más desfavorecidos. La región latinoamericana destaca en esta posición crítica y de búsqueda de estrategias para transformar la realdad (p. 198).

Dentro del tema relacionado con la transformación educativa, no puede dejarse a un lado la distinción entre los espacios de educación institucional y no institucional, entendidas como modalidades de un mismo quehacer formativo, ejercido bien sea por la escuela, la universidad, o por otras instancias sociales, entre las cuales están las comunidades, los centros laborales, entre otros. No se trata de una diferenciación innovadora, pues como bien lo explica Sanz (2005):

> La escuela no es capaz por sí sola de acompañar a todo el pueblo en el proceso formativo que los ciudadanos de la sociedad actual necesitan…Históricamente, la escuela nunca totalizó la función social de la educación ni siquiera en las sociedades letradas … (p.8).

De allí que, con los cambios en los sistemas educativos, se haya logrado ampliar los alcances de las prácticas denominadas informales, llevadas a cabo por instituciones propias de la vida cotidiana de individuo, como por ejemplo los lugares de trabajo y la comunidad en general, generándose nuevos ambientes de aprendizaje, que requiere, igualmente, de innovaciones pedagógicas sustentadas en los planteamientos de las teorías constructivistas, que abogan por una interacción participativa del sujeto con una realidad, en la cual también se producen cambios sustantivos en la concepción del conocimiento.

5.3. La nueva sociedad del conocimiento

Históricamente, el conocimiento ha estado presente en la vida de los grupos humanos como sinónimo del saber, de las ideas, de los progresos en los diferentes ámbitos del quehacer tanto individual como colectivo. Es lo que ocurre en el siglo XX, cuando “La noción de sociedad del conocimiento también es inseparable de los estudios sobre la sociedad de la información suscitados por el desarrollo de la cibernética” (UNESCO, 2005, p.21).

Así, lo que actualmente se conoce como la revolución tecnológica, es entendida en término del desarrollo de los recursos que permiten el acceso a la información y a la comunicación; sin embargo, cabe preguntarse si se asume el mismo interés por el papel de los medios utilizados para ello, así como las limitaciones o riesgos que pueden derivar en brechas o exclusiones no solo sociales sino también cognitivas.

Para entrar en el análisis de este punto, cabe hacer referencia a la definición de sociedad del conocimiento emitido por la UNESCO (2005) como la “capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano” (p.29).

En este concepto hay varios aspectos a considerar. El primero de ellos se refiere a la utilización del término capacidad, entendida como una aptitud general de los grupos humanos, que si bien es innata, se puede ir mejorando o enriqueciendo a través del tiempo, con el fin de generar cambios en los diferentes ámbitos de la actividad humana, tal como se desprende de lo ocurrido en la década de 1960 con la transformación post-industrial que da lugar a los postulados de Peter F. Drucker y con ello, al concepto de sociedad del conocimiento.

De esta manera, desde el momento en que el conocimiento pasa a constituirse en factor primordial de desarrollo, también está presente la posibilidad de que el mismo se convierta en propiedad de determinadas élites, que como grupos con ventajas económicas y sociales, lo monopolicen dándole el uso correspondiente según los fines que persigan. Es lo que ha ocurrido en los países de América Latina, donde según lo indicado por Díaz (2011):

> Es real que el manejo de la información y posterior construcción del conocimiento se da de manera diferenciada en un mundo globalizado que está dominado por las políticas neoliberales y que se encuentra profundamente marcado por desigualdades sociales, tanto entre las naciones como al interior de los propios países (p.21).

La situación antes descrita se ha mantenido, debido a determinadas condiciones como la dependencia económica, que promueve el desplazamiento de las comunidades, así como el modelo neoliberal, que

profundiza el binomio inclusión/exclusión a causa de las limitaciones de las poblaciones a la educación y a la información, con lo cual se explican las propuestas desde instancias internacionales como la UNESCO, la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), que insisten en la necesidad de ampliar la cobertura educativa para incentivar las capacidades favorables a cualquier cambio social.

Por lo tanto, en la sociedad del conocimiento el enfoque debe estar en las personas, por ser quienes tienen la habilidad para transformar la información en conocimiento, y en tal sentido se plantea la tendencia a propiciar "…una sociedad humana, éticamente sustentada en la idea de la cooperación y la solidaridad. Su norte debe ser el intelecto de los hombres, su capacidad creativa e inventiva…" (Pineda, 2009, p.1). Es una idea en la que encaja la educomunicación, como área de estudio que puede contribuir al desarrollo de las comunidades.

Otro aspecto a considerar en el concepto emitido por la UNESCO (2005), respecto a la sociedad del conocimiento, es la variedad de acciones que involucra como son la identificación, producción, tratamiento, transformación, difusión y utilización de la información. En este punto hay que diferenciar entre información y conocimiento; mientras la primera está conformada por datos estructurados, el segundo es el resultado del procesamiento e interpretación de los mismos. Esta diferencia es ampliada por Genta (2008) en los siguientes términos:

> La información puede ser un instrumento del conocimiento, pero no es el conocimiento en sí mismo, porque éste requiere de elementos que pueden ser incorporados como saber, mientras que la información contiene mayoritariamente contenidos determinados por intereses comerciales que incluso pueden retrasar o interferir con la incorporación de conocimientos (p.17).

La distinción entre información y conocimiento conlleva a la inserción de la educación, como un mecanismo que permite la incorporación de elementos culturales, sociales, políticos e individuales, como saberes con fines que van más allá de lo económico, de lo comercial, para adentrarse en las capacidades colectivas a favor del bienestar y el respeto a los derechos humanos. En tal sentido, “Los procesos educativos son una parte constitutiva de las sociedades del conocimiento. Pues la educación tiene la tarea fundamental de habituar a los individuos a seleccionar, tratar y valorar la información, de modo que se promuevan procesos de innovación” (Forero, 2009, p.43).

A tal efecto, tiene cabida la propuesta educativa en función de la realidad local, de cada país o comunidad. De allí que se hable de las sociedades del conocimiento, y ese término en plural es indicativo de una variedad de modelos que atiendan a las necesidades particulares, pero sin dejar de lado la noción global de los adelantos en materia científica y tecnológica que están en constante actualización.

5.4. Sociedad del conocimiento en la realidad latinoamericana

Específicamente para la realidad de los países de América Latina, Díaz (2011) plantea el modelo de una sociedad del conocimiento, en la que se impulsen los procesos educativos, pero que además “…permita a los individuos tener una mejor comprensión del mundo, de tal manera que las personas tengan mentes ordenadas y no sólo que éstas estén llenas de información…” (p.24).

Este es parte del escenario en el que insertan algunas propuestas educomunicativas en países como Colombia, Venezuela, Argentina, por nombrar solo algunos, donde se ha promovido iniciativas tendientes a

contribuir con el desarrollo de habilidades cognitivas, por medio de las cuales los individuos identifican su realidad, la comprenden y actúan para lograr el cambio social en función de sus necesidades.

La finalidad de la sociedad del conocimiento según la UNESCO (2005), está dirigida al desarrollo humano, el cual debe ser entendido en el contexto global actual, de cara a los cambios en los aspectos no solo económicos y sociales sino también culturales y políticos, es decir, con un enfoque plural que también alude a los elementos que conforman las tecnologías de la información y la comunicación.

El concepto desglosado previamente acerca de la sociedad del conocimiento cambia continuamente, para adaptarse a la realidad global en la cual emergen nuevas características y necesidades, desde un enfoque complejo, es decir, que integra lo sociológico con lo económico y tecnológico. En tal sentido, Binimelis (2010) hace referencia al planteamiento de la Teoría Crítica según la cual:

> … uno de los procesos que permitiría la caracterización de la sociedad del conocimiento es un aumento en el entrelazamiento de las diversas esferas que componen el todo social. Ya no puede decirse que hay campos de acción cerrados donde todo es estrictamente político, económico, familiar, cultural (p.220).

Es en este contexto se integran las esferas de lo educativo y lo comunicacional, con el fin de favorecer el acceso y manejo de las nuevas tecnologías, a través de las cuales es posible transformar la información en conocimiento para que, en efecto, se alcance el nivel de desarrollo tanto individual como colectivo esperado, una propuesta que se destaca por su carácter globalizador.

Una visión al respecto, alude a los alcances de los adelantos tecnológicos en lo referente a la información y comunicación, en términos de cambios estructurales en materia de interconexión, en la búsqueda de acabar de esa forma con las barreras económicas, culturales, sociales, ideológicas. Esto significa a decir de Villanueva y Bustamante (2009) "… una sociedad donde la riqueza, el desarrollo económico, el bienestar colectivo y hasta el desarrollo personal están íntimamente ligados al conocimiento tecnológico y científico y a la interacción ciudadana masiva" (p. 189).

Se entiende, entonces, que el conocimiento pasa a constituir un factor sustancial, primordial del desarrollo y por lo tanto se advierte que su principal ventaja, tanto individual como colectiva, estará en función de la capacidad para generar o construir conocimiento. En este punto, es pertinente reflexionar acerca de las condiciones que se requieren para que, en efecto, la sociedad y sus integrantes puedan capacitarse con la finalidad de enfrentar los retos derivados de un entorno globalizado. Según Pineda (2009):

> En América Latina la sociedad del conocimiento es apenas una quimera porque todavía no se han dado las condiciones sociales y culturales que ayuden a un cambio de paradigma en cuanto a lo que se considera desarrollo, producción de innovaciones y de conocimiento, en el sentido de inclusión social y digital de los grupos sociales más vulnerables y desfavorecidos (p.1).

En este mismo orden de ideas, se presenta una visión que precisamente apunta a las brechas generadas a partir de la falta de condiciones para desempeñarse frente a los cambios generados por el contexto de innovaciones permanentes, no exento de intereses que ahonda en situación de desigualdad y de exclusión, de forma tal que "...la globalización hoy no es solamente un proceso económico-financiero y cultural-comunicacional propiciado por la revolución digital…" (Borja, 2004, p.

12).

Dentro de todo este proceso, hay que tener en cuenta la distinción que tradicionalmente se ha establecido en la dinámica social entre los sectores dominantes y los dependientes, al igual que los marginados. A este respecto, la Teoría Crítica propone un acercamiento reflexivo a la sociedad como unidad, al mundo en su totalidad, para propiciar condiciones de cambio, de inclusión.

De esta forma, es posible enfocar la atención de manera crítica en diversos aspectos como la innovación, al igual que "…la relación entre educación, habilidades o más recientemente, competencias y tecnologías (y su vínculo con la alienación y el control de individuos)" (Binimelis, 2010, p.215).

La sociedad del conocimiento se caracteriza por una actividad científica mucho más abierta a la discusión, a la crítica, a la identificación de aquellos factores económicos y sociales que limitan la construcción de saberes, así como su transmisión por medio de prácticas educativas, acordes con la realidad de las comunidades y las necesidades de cada una de ellas.

5.5. Sociedad del conocimiento y Educomunicación

Actualmente, ya corriendo la segunda década del siglo XXI, en la sociedad del conocimiento como fenómeno histórico, se vive cada vez con mayor énfasis en un ambiente de continuos cambios, en la forma como el individuo se relaciona con la información, la aprehende y la transforma; por lo que se requiere de "…mecanismos para potenciar en todos los sujetos procesos de aprendizaje, lo cual implica que esta sociedad debe ser de inclusión social, donde la innovación colectiva contribuya al mejoramiento de las condiciones de vida de los ciudadanos" (González, 2014, p.90).

Cuando se analiza el concepto de sociedad del conocimiento en el ámbito educativo, es pertinente precisar la necesidad de nuevas teorías y prácticas pedagógicas, al igual que la revisión de los roles tanto del educando como del educador, en el entendido de que la construcción de saberes se considera un hecho social por antonomasia, que ya no es exclusivo de la práctica científica, sino algo de lo que se apropia el individuo a través de un constante aprendizaje en una permanente y estrecha interacción con su medio.

En lo que concierne a las condiciones para el desarrollo de la sociedad del conocimiento en Latinoamérica, como marco para las propuestas educomunicativas, es conveniente observar los indicadores relacionados con las transformaciones sociales, entre los cuales está la masificación de la educación superior o universitaria, en contraposición a la hegemonía tradicional de las élites.

Para ello, según refiere Fandiño (2011), siguiendo los planteamientos que prevalecen en el siglo XXI:

> Las universidades deben suplir la necesidad de una formación integral desde un enfoque interdisciplinario que no sólo le ayude al estudiante a crear un pensamiento globalizador y unificador sino también que le permita formarse una imagen interpretativa de su existencia natural y cultural lo más compleja, rica y verdadera posible (p.6).

Igual ocurre con la cultura, enriquecida por el intercambio que promueven las tecnologías de la información y la comunicación, las cuales no solo propicia la participación de los grupos excluidos por razones principalmente sociales y económicas, sino que además, impulsan el desarrollo del individuo en todas sus dimensiones, es decir, tanto personal

como colectiva.

5.6. La alfabetización mediática

Como se ha visto, la educación como proceso social vive inmerso en la dinámica cambiante de las comunidades, así como de las demandas de las mismas, a las cuales se deben dar respuestas adecuadas desde las instancias del Estado y de la misma sociedad. Esto explica el surgimiento de transformaciones no solo estructurales, sino también teóricas y de orden práctico, como es el caso de la alfabetización, que tomando la expresión de Ramos (2012), tiende a reconceptualizarle en la medida en que se desarrollan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que dan lugar a nuevos lenguajes, formas y estructuras discursivas.

De esta forma, se van cumpliendo varios pasos que se inician con la alfabetización funcional, por medio de la cual se busca que el individuo adquiera una serie de destrezas, para responder a las exigencias de un entorno virtual e interactivo. Este proceso se va haciendo cada vez más permanente, hasta que llega a constituirse en una práctica cotidiana, que será efectiva y útil en la medida en que permita el desarrollo de un pensamiento crítico y transformador.

De manera que, el concepto tradicional de alfabetización enmarcado tradicionalmente en el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, es ampliado en la Declaración de Persépolis promovida por la UNESCO (1975), donde se reconoce que “…crea las condiciones de una conciencia crítica de las contradicciones de la sociedad en la que vive el hombre y de sus fines” (p. 1).

En este punto, es pertinente detenerse en lo que se entiende por crítico,

aludiendo al proceso de alfabetización, lo cual implica la posibilidad de reconstruir los discursos mediáticos, contextualizándolos en la realidad para utilizarlos como recursos para la reflexión y las propuestas de cambio. Con ello, se establece una significativa diferencia con la tendencia funcionalista tradicional.

De igual forma, cabe hacer mención de la influencia que ha tenido el trabajo de Paulo Freire a mediados del siglo XX, específicamente en la década de los 60, en relación con la alfabetización de adultos en Brasil y Chile, que significó un cambio del aprendizaje basado en la lectura y la escritura a la intención de "…alcanzar una conciencia crítica de cómo operan las prácticas y relaciones opresoras en la vida cotidiana" (Lankshear y Knobel, 2010, p.25).

Se entiende entonces que, en una sociedad donde cada vez más prevalece la influencia de la Tecnología de la Información y la Comunicación, que tiene marcada influencia en todos los ámbitos del quehacer humano, sea preciso que la educación favorezca la adquisición de nuevas destrezas para que, en efecto, los individuos puedan aprovechar los beneficios tecnológicos en pro de su desarrollo.

De allí que, con el desarrollo de innovaciones tecnológicas, sobrevino la conformación de nuevos modelos comunicacionales y también educativos, que tienen por finalidad contribuir a la capacitación de los individuos, para que puedan desarrollar habilidades tanto cognitivas como sociales, acordes con los cambios de su realidad.

Según explica Gutiérrez (2012):

> En este proceso de transformación, la alfabetización mediática contempla la aparición de nuevos medios de comunicación dentro

> de los contextos históricos, culturales, sociales y económicos de la alfabetización. El día a día se ha convertido en rutina el uso de dispositivos digitales que transforman la comunicación interpersonal en una relación simbiótica entre forma, contenido y texto (p.10).

Precisamente, para responder adecuadamente a un contexto caracterizado por innovaciones en materia de información y comunicación, se plantea un reto para la educación, como es formar a los individuos también de una manera innovadora, en un momento histórico en el cual según lo comentado por Aguaded y Pérez (2003), se viene produciendo "…la magnificación y universalización de los medios y recursos del mundo contemporáneo han hecho que esta actividad tan específica del género humano se haga especialmente singular en nuestros días" (p.53).

Sin embargo, esa realidad en la cual convergen las innovaciones tecnológicas de la información y la comunicación, también requiere de actualización desde el punto de vista pedagógico, además de zanjar las debilidades producidas por la falta de habilidades y destrezas, que a su vez puede conformar un factor que incremente las brechas ya existentes, por razones de acceso al sistema educativo, la pobreza, entre otras variables presentes en muchos países.

De esa forma, según lo afirmado por Toro (2016) "…los espacios pedagógicos por mejorar e incluir la alfabetización mediática como espacio de reflexión teórica y hacer pedagógico se configura como una perspectiva viable de reaproximación a la relación entre los medios de comunicación y la formación educativa" (p. 18).

En este orden de ideas, las propuestas educomunicativas integran la alfabetización mediática a su marco teórico referencial, para fundamentar el

uso crítico y responsable de los medios audiovisuales, incluidos en los espacios educativos institucionales, como en otras instancias donde se debe fomentar el aprendizaje colaborativo, para generar conocimiento y fortalecer el proceso de desarrollo integral del individuo a través de su experiencia.

5.7. Destrezas y desarrollo

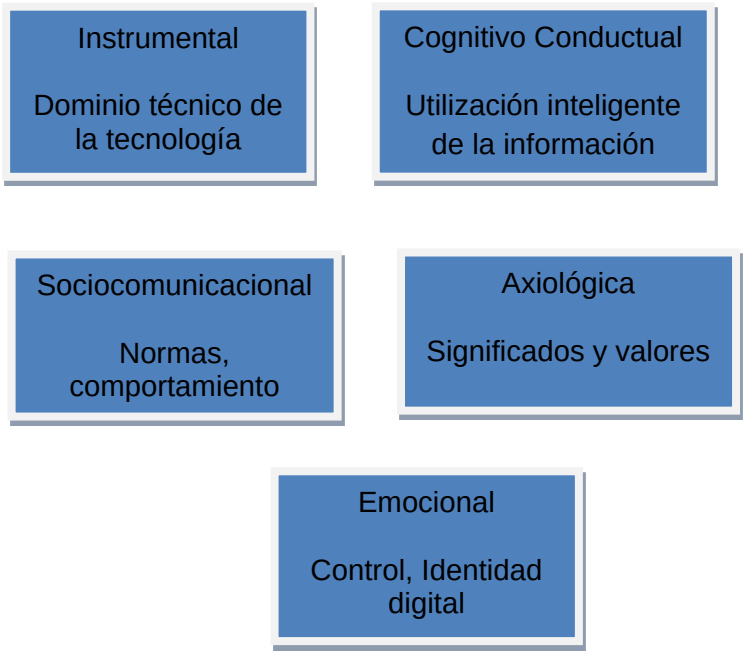
La UNESCO (2005) plantea la integración de un conjunto de destrezas, que abarcan dos vertientes de lo que se pueden considerar un todo. Por una parte, la alfabetización mediática enfocada en la importancia que revisten los medios para la vida democrática de la sociedad, y en los beneficios que se derivan de una evaluación crítica de los contenidos, para generar compromiso hacia la participación. Mientras, como complemento, la alfabetización informacional se entiende en términos del acceso a la información, y al uso ético de la misma.

Ambos aspectos, tanto el mediático como el informacional, se hacen presentes en un contexto global contemporáneo, caracterizado por altos índices de consumo de medios tanto audiovisuales como digitales, que además, tienen un destacado significado ideológico con marcada influencia en la conformación de las ideas, además de constituirse en un factor que propicia la desigualdad social, la exclusión, sobre todo si se tiene en cuenta un tipo de analfabetismo que consiste en el desconocimiento de los códigos de lenguaje y la falta de una conciencia crítica, en lo que respecta al uso y contenido de los medios.

Para subsanar los problemas arriba reseñados, han surgido modelos específicos en materia de alfabetización mediática, entre los cuales destaca el que proponen Area y Pessoa (2011), sobre la base de los planteamientos de la UNESCO (2005) que abarca el desarrollo de cinco (5) competencias

que debe tener el sujeto alfabetizado, las cuales se explican a continuación de forma detallada:

Gráfico. 3 Competencias de Alfabetización Mediática



Fuente: Elaboración propia (2018)

La competencia instrumental, engloba el conocimiento práctico para la comprensión y el dominio de las herramientas tecnológicas. En segundo lugar, está la competencia cognitivo-intelectual, también denominada del pensamiento crítico, referida a las habilidades que le permiten al individuo el adecuado dominio de la información que recibe a través de los medios para tener acceso a la misma, darle el significado, analizarla de manera crítica y reconstruirla según las propias vivencias del sujeto. Area y Pessoa (2011)

La competencia sociocomunicacional, está referida a las habilidades para crear mensajes o textos de diversa naturaleza, tales como audiovisuales, icónicos, con el apoyo de la tecnología, que puedan ser

difundidos a través de un sistema de redes para una comunicación fluida en el marco del respeto y con una actitud colaborativa, por ejemplo, las requeridas o establecidas que necesita para interconectarse en las redes sociales.

En cuarto lugar, está la competencia axiológica, por medio de la cual el individuo toma conciencia del significado de la comunicación en el entorno social, cultural y político de las comunidades, así como su uso bajo criterios éticos y democráticos. Por último, está la competencia emocional, que deriva de la experiencia personal en el contexto digital, y busca que cada persona logre el control emocional, así como una relación afectiva y equilibrada en lo que se refiere al uso de la tecnología.

De lo anterior se deriva que la alfabetización mediática es un proceso para la vida, continuo, permanente, que tiene la finalidad de "…acceder, analizar y evaluar el poder de las imágenes, los sonidos y los mensajes a los que nos enfrentamos día a día…así como la capacidad para comunicarse competentemente disponiendo de los medios de comunicación a título personal" (González y Bernabéu, 2012, p. 19).

Igualmente, este proceso no es ajeno a los problemas socioculturales, a los retos de la equidad e igualdad, a la respuesta que se espera tanto de la educación institucional como la que no corresponde a esta modalidad. Tanto así que, como indican Area y Pessoa (2011) "Sin alfabetización no podrá existir desarrollo social armonioso en la sociedad del siglo XXI" (p.20), una afirmación que aplica al contexto global, en el cual convergen los medios tradicionales de comunicación, con aquellos que han derivados del desarrollo tecnológico.

5.8. Educomunicación y alfabetización mediática

Por lo que atañe a la alfabetización mediática, como variable histórico-social de las propuestas educomunicativas, es pertinente detenerse en las prácticas que le precedieron, entre las cuales está la educación en medios entendida como "…la acción didáctica y pedagógica orientada a desarrollar ciertos conocimientos y habilidades en relación con los medios" (Pérez y Varis, 2012, p.84).

Este es un paradigma mecanicista, con una marcada tendencia instrumental sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que surge a finales del siglo XX, basado en el carácter comunicativo de la educación, y en la consecuente necesidad de acercar los medios como instrumentos de comunicación al aula. Bajo esas premisas, se considera que los medios de comunicación son recursos didácticos, que contribuyen de manera significativa sobre el proceso educativo.

En este mismo orden de ideas, en la década de 1980 se continúan desplegando iniciativas críticas alternativas en torno a la educación, ya no en medios sino en mediaciones y las audiencias, no como destinatarios del mensaje, sino como sujetos con capacidad crítica. Con el desarrollo de esta tesis en diferentes países latinoamericanos, se ha llegado a la conformación de un cuerpo tanto teórico como de experiencias prácticas, que apuntan a la transformación de la relación entre la sociedad y los medios de comunicación a través de la acción educativa.

En el marco de la educación en mediaciones, se produce entonces un cambio paradigmático con respecto a los medios de comunicación, considerados tradicionalmente bajo un enfoque funcionalista, como el polo de producción de mensajes. En oposición, se plantea que pueden y deben ser

cuestionados por la audiencia, transformada en sujeto activo con necesidades, capacidad de decisión, de análisis y hasta de negociación con los medios para darle sentido social a la información.

Al respecto, Hernández Díaz (2010) establece su posición en los siguientes términos:

> La educación en mediaciones se distancia de aquellas posturas teóricas efectológicas y mediocentristas, donde la mediación de los medios pareciera que excluyera al resto de las mediaciones sociales, en virtud de que se le confiere a los medios un poder de emisión desmesurado y estereotipado que muchas veces sirve de pretexto para olvidar el rol importantísimo que desempeña la escuela y la familia en la interpretación de la sociedad (p.14).

Con este planteamiento respecto a las mediaciones, se reconoce que el proceso enseñanza y aprendizaje debe llevar al desarrollo de habilidades de pensamiento, que le permitan al individuo comprender el significado social de los mensajes generados en la dinámica de las relaciones con su entorno, incluyendo el núcleo familiar, la escuela, su comunidad e incluso con el Estado.

5.9. Alfabetización mediática en Latinoamérica

El enfoque de la alfabetización mediática en Latinoamérica no solo abarca la educación institucional, sino también la que se imparte por medio de actividades provenientes de movimientos populares, a favor de la lectura crítica de medios y la producción de contenidos alternativos por parte de la sociedad civil. La finalidad de proyectos de esta naturaleza, como es el caso de lo ocurrido en Brasil ha sido "…la creación de canales permanentes de comunicación comunitaria con los que garantizar una efectiva participación de los ciudadanos en los procesos sociales y comunicacionales" (Pegurer y

Martínez, 2016, p. 46).

Otra iniciativa es la que destaca Nieto (2016), refiriéndose a los proyectos educativos radiofónicos desarrollados en Colombia, orientados a la instrucción de la población en el manejo de situaciones de emergencia y labores del hogar, que, además, incluye el desarrollo de habilidades cognitivas para la solución de problemas, apoyándose en el significativo poder de difusión que tiene la radio y su alcance entre la masa poblacional.

En el mismo orden de ideas, se insertan programas dirigidos a la lectura crítica de los medios audiovisuales y digitales, tanto en las aulas del sistema educativo como en las comunidades que se han llevado a cabo en países como Chile y Bolivia, con miras a propiciar habilidades cognitivas entre la población. Se configura, de esta forma, lo que Herrera, Pinilla, Infante y Díaz (2005) describen como nuevas alfabetizaciones posmodernas "…que permitan a los sujetos descifrar las claves culturales y educativas del momento actual y que tienen su lugar en la producción, divulgación y reproducción, en buena parte, en los medios de comunicación" (p.218).

Este tipo de experiencia en el continente latinoamericano, se puede entender como un mecanismo de respuesta por parte de las comunidades en condiciones de desigualdad social, en defensa de sus derechos, no solo a la educación sino también al desarrollo de habilidades críticas sobre los medios de comunicación, utilizados tradicionalmente como mecanismos de poder por parte del Estado o bien de determinados grupos sociales de élite, cuya influencia ya se ha comentado en otros apartados de este trabajo.

5.10. Cambio cultural

Toda intervención educativa trae consigo cambios en los diferentes

ámbitos de la vida humana, y ello no es ajeno a la cultura, entendida como un proceso y un producto, no solo individual sino también colectivo. En ambos casos, se trata de un concepto que ha venido transformándose con el devenir de los cambios sociales, pero que en términos generales:

> …incluye las creencias de los diferentes grupos sociales, sus valores y costumbres, sus tradiciones, lenguaje, educación, ornamentos, sus formas de arte, sus inventos y tecnología, organización política, leyes, instituciones, ceremonias sociales o religiosas y otros muchos elementos adquiridos o desarrollados por un pueblo, configurando su herencia social… (Jaramillo, 2004, p. 13).

De esta definición se pueden subrayar varias ideas. La primera de ellas se relaciona con el carácter social de la cultura, pues contiene las expresiones de los diferentes ámbitos de cada comunidad, así como sus características, modos de organización, alcances o logros y las pautas que rigen la dinámica de las interrelaciones en un contexto histórico. Esta es una concepción determinista, bajo la cual se considera a la cultura como un elemento diferenciador de cada grupo social, un sello que la distingue de otras comunidades. Así, según acota Bisbal (2004):

> …la cultura nos aporta los parámetros que le dan sentido y regulan nuestras vidas colectivas e individuales. Esta forma de entender la cultura se configura en tres planos: las creencias, las estructuras voluntarias y los sistemas normativos. Desde esta perspectiva, se conforma la sociedad en su conjunto, en sus valores, hasta en su forma de accionar…" (p. 90).

Atendiendo a los criterios descritos anteriormente, se podría encontrar una explicación al modelo tradicional de una sociedad, caracterizada por la diferenciación entre los grupos que la conforman, no solo en cuanto a los elementos culturales, sino también en lo que respecta a sus pautas de comportamiento, propiciando con ello condiciones para la desigualdad social

y la exclusión.

La segunda idea alude al hecho de que la cultura obedece a un proceso de aprendizaje, de manera que está en permanente evolución o transformación, según sean las variables o condiciones que se vayan produciendo como lo es, por ejemplo, el nivel de desarrollo tecnológico e incluso la interacción con otras culturas. Por lo tanto, de acuerdo con lo expuesto por Jaramillo (2004):

> Ninguna cultura viviente es estática. La prueba de los cambios culturales en los pueblos es clara…Usualmente estos cambios, o son creaciones de los habitantes del lugar, o proceden de otra cultura más desarrollada o exterior (pueblos o países vecinos o lejanos), y pueden ser adoptados todo o en parte e integrado a la vida de los pueblos al extremo que con el tiempo se les reconoce como propios (p.15).

Una corriente reflexiva acerca de la cultura, sostiene que los cambios culturales si bien derivan del interior de las comunidades, también provienen de la influencia de factores externos a los grupos sociales, tal es el caso del fenómeno globalizador que se produce en la sociedad contemporánea y que consecuentemente ha llevado a la apropiación de códigos culturales, transmitidos a través de los medios de comunicación. Por lo tanto, "…las culturas no son entidades delimitables o totalidades independientes, sino que se articulan bajo la dinámica del sistema mundial conforme a los ritmos de sus intereses o necesidades" (Martínez, 2013 p. 26).

En la actualidad, la innovación tecnológica en materia comunicacional, ha favorecido la creación de un espacio globalizador, en el cual convergen diferentes culturas, algunas de las cuales se van imponiendo sobre otras que corren el riesgo de perder sus signos diferenciadores, es decir, su identidad, generándose otras formas de discriminación o segregación con los

consecuentes conflictos sociales. Por lo tanto, como bien lo indica Martínez (2007):

> Llegado a este punto creo aconsejable recordar otra vez que uno de los espacios sociales desde los que se puede preparar el futuro, en cierto modo ya presente, es la educación, tanto desde los espacios convencionales de la enseñanza presencial, como desde aquellos otros generados por las nuevas tecnologías de la comunicación (p. 35).

De esta manera, la educación y la comunicación constituyen aspectos fundamentales para la configuración de la cultura y su desarrollo. Esta condición es motivo de análisis, con base en dos posiciones surgidas a partir de fundamentos ideológicos particulares, entre los cuales destaca la propuesta de Paulo Freire. Por una parte, en el modelo educativo tradicional, que el referido autor denomina como opresor o bancario, se destaca el concepto de la “cultura del silencio”, donde “El educador no piensa con los educandos; en el mejor de los casos piensa acerca de los educandos concibiéndolos como quienes deben asimilar pasivamente las lecciones” (Morán y Méndez, 2012, p.74).

En contraposición, el mismo Freire plantea el modelo alternativo de educación dialógica, en el que se concibe al individuo en estrecha relación con su realidad, y por lo tanto con su cultura, que deriva de un proceso enriquecedor tanto para el educando como para el educador, el cual a su vez no solo se reconoce, sino que respeta el derecho que tiene cada individuo y cada comunidad a ser diferente; a ser co-creadores de la cultura popular contemporánea.

5.11. Propuestas educomunicativas y cultura

Las observaciones sobre la evolución cultural en Latinoamérica

conforman en su conjunto un punto de referencia, para comprender el surgimiento de propuestas educomunicativas en la región, como respuesta a las necesidades y expectativas de la población en general, y de las comunidades en particular, en el marco de un orden mundial en condiciones de permanente transformación, donde los medios de comunicación tienen un papel cada vez más influyente para la vida en sociedad.

A tal efecto, cualquier iniciativa de naturaleza educativa, ya sea formal o no, que involucre el área comunicacional, debe favorecer no solo el conocimiento de otras culturas, su mejor aprovechamiento, pero además la identificación con la propia, así como el cabal entendimiento de sus orígenes, desarrollo y lo que todo ello significa. En consecuencia, según lo expuesto por Martínez (2007):

> Se trata de disponer de las herramientas intelectuales y culturales necesarias para poder aprovechar lo que las tecnologías de la comunicación ponen a nuestra disposición, y que… por carecer, entre otras cuestiones, de esta preparación, no puede ser utilizada por la mayoría de quienes acceden a ellas…Nada de lo dicho significa renunciar a nuestra propia cultura, lo que significa es que debemos defender nuestros criterios y principios culturales… El interés de la multicultural estriba precisamente en ese enriquecimiento mutuo… (p. 36).

Al entrar en el tema multicultural, es pertinente hacer mención del papel que cumplen los medios de comunicación como mecanismos propios para la difusión cultural, así como para propiciar cambios que puedan contribuir con la eficacia de la labor educativa que cumplen las instituciones familiares, la comunidad en general, en cuanto al conocimiento y la valoración de los elementos culturales, que pueden verse favorecidos por la transmisión de imágenes a distintos y amplios espacios de la vida social, no solo local sino también global. A esto se refieren Riess y Martínez (2014) cuando señalan:

> Un primer paso para transformar este espacio, complejo, amorfo e indiferenciado, en el que se localiza la acción educativa informal de los medios de comunicación masiva, consiste en brindar información sobre los derechos culturales, sobre los mecanismos que contribuyen al diálogo intercultural y sobre sus propósitos. Este cambio, hoy sabemos, tiene un papel central en la reconstrucción del tejido social, mediante el aprovechamiento de su poder educativo, que potencialmente se encuentra en la televisión y en la radio (s/n).

El ángulo regional de la cultura, también ofrece elementos para el análisis de los cambios producidos en la sociedad, y que enmarcan el desarrollo de propuestas educomunicativas en el continente latinoamericano. A tales efectos, es pertinente suponer que más allá de lo que se considera folclórico, de lo típico, la cultura regional "…posibilita así una identidad, que es la correlación entre el acervo de normas, mitos, símbolos e imágenes, y los individuos ya estructurados merced a esos elementos" (Jacks, 1993, p.25).

En el mismo orden de ideas, se encuentran en América Latina planteamientos innovadores, que rompen tendencias tradicionales alusivas a la separación entre cultura y medios de comunicación. A esto se refiere Martín Barbero (2003) cuando propone pasar del enfoque sobre los medios a las mediaciones, como una vía para el estudio del fenómeno comunicacional, destacando su relación con lo cultural en las diferentes variaciones que se expresan en los grupos sociales.

El planteamiento del autor precitado, destaca transformaciones en el concepto de cultura, que remite a "…procesos a través de los cuales una sociedad se reproduce, esto es sus sistemas de reconocimiento, sus códigos de percepción, sus códigos de valoración y de producción simbólica de la realidad" (Martín Barbero, 2012, p.80). Se pasa entonces, de una concepción

de la cultura con carácter disciplinario, riguroso, a otra de carácter dinámico, guiada por los intercambios sociales en el marco de las propuestas educomunicativas.

En esta misma temática, García Canclini (1989) destaca otra variable asociada con el proceso de cambio cultural y las propuestas innovadoras de la Educomunicación. Se refiere específicamente a la expansión urbana en el continente latinoamericano, que se inició con mayor fuerza en la mitad del siglo XX. Dadas las condiciones de ese momento, el referido autor comenta lo siguiente:

> Hemos pasado de sociedades dispersas en miles de comunidades campesinas con culturas tradicionales, locales y homogéneas, en algunas regiones con fuerte raíces indígenas, poco comunicadas con el resto de cada nación, a una trama mayoritariamente urbana, donde se dispone de una oferta simbólica heterogénea, renovada por una constante interacción de lo local con redes nacionales y transnacionales de comunicación (p.265).

A partir de la afirmación previa, es posible dar una explicación acerca de la redimensión cultural desde un enfoque dinámico de desarrollo, que involucra lo comunicacional con lo educativo, como factores por medio de los cuales se produce una reorganización de los vínculos simbólicos, que los grupos sociales establezcan con los recursos especializados ofrecidos por las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

5.12. Cultura, tecnología, medios y mediaciones

Con la mediación tecnológica de la comunicación, se introduce una modificación en el carácter instrumental de la cultura, para llevarla a otra de naturaleza estructural. Es decir, el interés ya no se centra en la manera como se utiliza la tecnología, sino en lo que ella significa para la conformación de

nuevas percepciones sobre la realidad, a partir de las cuales los sujetos se convierten en audiencias críticas y a la vez productores culturales, dando paso a iniciativas como las radioemisoras, televisoras, periódicos y otros medios comunitarios que se consideran como espacios culturales.

Se ha planteado entonces el concepto de cultura mediática, sustentada en la interacción entre los individuos y los nuevos medios, agrupados en lo que se conoce como Tecnología de Información y Comunicación (TIC), donde aquellos se constituyen en sujetos activos en la creación de esquemas simbólicos compartidos. A decir de Giraldo (2004) “Desde esta perspectiva, la comunicación resulta inseparable de la cultura, y ésta, a través de aquélla, penetra todos los aspectos diferenciados de la sociedad, incluidas la tecnología y la educación” (p.94).

Lo contenido en el planteamiento previo no descarta la referencia a la cultura de masas, enfocada básicamente en la concepción de los medios de comunicación como bienes materiales de la cultura, idea que si bien surgió durante la Revolución Industrial, no debe considerarse expresión de un fenómeno donde las masas sean necesariamente pasivas, sino más bien se refiere a que éstas son las consumidoras de los bienes culturales que se hacen llegar a través de los medios de comunicación.

Bajo tal enfoque, la cultura de masas deja a un lado el significado y el sentido que tienen los medios para el individuo. Esto ha dado lugar al desarrollo de argumentos en torno al factor ideológico de los medios masivos con un carácter manipulador, frente a lo cual surgen propuestas de medios alternativos, que en Latinoamérica tienen su fundamento en el trabajo desarrollado por Paulo Freire durante la década de 1960. Es así como en el marco de un proceso de transformación social, según acota Martín Barbero (2003):

> …la comunicación se nos tornó cuestión de mediaciones más que de medios, cuestión de cultura y, por tanto, no sólo de conocimientos sino de reconocimiento. Un reconocimiento que fue, de entrada, operación de desplazamiento metodológico para re-ver el proceso entero de la comunicación desde su otro lado, el de la recepción, el de las resistencias que ahí tienen lugar, el de la apropiación de los usos (p.10).

Este paradigma abre las puertas al desarrollo de iniciativas que plantean una nueva visión de lo que se conoce como cultura popular, término aplicado históricamente a todo aquello que no tiene patrimonio reconocido, pero que actualmente alude a la manifestación proveniente de la dinámica cotidiana de las comunidades, de su capacidad crítica para apropiarse de los medios y recrear el mensaje que conforma su realidad histórico-social.

De esta forma, la cultura adquiere dimensiones acordes con cada contexto, ya sea rural, urbano, local e incluso global, donde el receptor participa en la interpretación de los mensajes provenientes de los medios de comunicación, pero lo hace a través de un proceso de aprendizaje que le ofrece elementos para esa apropiación crítica que se mencionó en el párrafo anterior. Respecto a este proceso en América Latina, Orozco (1991) sostiene que “Es hasta la década de los ochenta cuando la mediación como tal se relaciona explícitamente a la cultura y los movimientos sociales y al proceso de aprendizaje informal de la TV” (p. 107).

Consecuentemente, se han producido cambios en lo que a identidad cultural se refiere, con referentes que proceden de una respuesta más que reactiva, proactiva frente al papel asignado a los medios de comunicación como fuente primaria de mensajes alienantes para una determinada masa de la población, para dar paso a una concientización del papel activo de las audiencias, las cuales a través de sus manifestaciones populares tienen la

posibilidad de fortalecer su identidad y adaptarla a las exigencias de cada tiempo histórico.

Este fenómeno se vive en Latinoamérica a finales del siglo XX, con el surgimiento de medios alternativos que, como manifestación de la cultura popular, han sido de utilidad para reforzar la identidad de las comunidades locales, tradicionalmente influenciada por factores externos o foráneos, aunque no depende exclusivamente de tales.

En este orden de ideas, la educación tiene un papel esencial como vía para propiciar nuevas visiones de la realidad, y por ende, la configuración de diferentes significados culturales productos precisamente de una asimilación crítica de la realidad, del desarrollo de un pensamiento complejo, que lleve a discernir acerca de los mensajes transmitidos a través de los medios de comunicación. En tal sentido, aludiendo a las palabras de Martín Barbero (2002):

> …la indispensable crítica tanto de los contenidos como de las formas de seducción de los medios audiovisuales solo resultará válida y socialmente eficaz cuando la escuela sea capaz de insertar esa crítica en su proyecto de cambio educativo de envergadura cultural (p.57).

Si bien la cita hace referencia al ámbito educativo institucional, lo referido en la misma también aplica a las instancias de educación no institucional, es decir, que se desarrollan en contextos externos a la escuela, por cuanto se consideran ámbitos propicios para las transformaciones de orden cultural, apropiadas por el papel que ejercen las audiencias como sujetos sociales receptores y a la vez productores, tanto en el aspecto comunicativo como educativo.

En este marco de referencia, se inscriben planteamientos con un enfoque transformador, entre los que destaca el concepto de mediaciones, desarrollado por autores como Guillermo Orozco y Martín Barbero, con base en los estudios de recepción y la conformación de las audiencias frente a los medios de comunicación de masas, asociados con las transformaciones culturales.

5.13. Política comunicacional y política cultural

Estos dos conceptos han sido tradicionalmente relacionados con la gestión pública y por ende, su diseño e implementación corría por definición a cargo del Estado. Es a partir del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, que de acuerdo con lo señalado por Bisbal (2007a):

> … se tomó conciencia de la necesidad de planificar y fijar políticas públicas desde el Estado al recurso de la comunicación masiva, que se orientó la idea de no dejar a la libre el asunto de la comunicación y la cultura como bienes públicos y que se debatió ampliamente sobre la significación de la comunicación como elemento de convivencia y relacionamiento social (p.71).

Sin embargo, la utilidad que tiene la comunicación como mecanismo para ideologizar, hace del mismo y de los medios, un asunto alrededor del cual se configuran líneas de orientación y toda una plataforma de carácter estratégico, por medio del cual se regulan tanto las acciones como los mensajes. De allí, que el surgimiento de propuestas educomunicativas no puede entenderse sin tomar en consideración el marco de las políticas públicas en materia comunicacional.

Igual ocurre con la cultura, que también es objeto de las políticas públicas, enfocadas en regular los valores y costumbres asociadas con la

identidad de los pueblos. No obstante, tal como ocurre con la comunicación, también puede ser objeto de políticas destinadas a mantener la hegemonía de un determinado sector o del propio Estado.

5.14. Redimensión de la convivencia social y la ciudadanía

El ejercicio de los deberes y derechos es uno de los pilares de la vida social, no solo por el significado que tiene para el bienestar individual sino también colectivo. Esto abarca diferentes áreas, entre las que se encuentran la educación y la comunicación, pues ambas están asociadas con el desarrollo del individuo, atendiendo a su carácter dialógico-relacional, es decir, que por su naturaleza no vive aislado, sino en permanente interacción con sus pares, en diálogo con quienes comparten su mismo espacio geográfico social.

En este caso, el desarrollo no alude exclusivamente al aspecto económico, sino que además, tiene que ver con la igualdad de condiciones y oportunidades para el acceso a los servicios públicos, a la seguridad, a la participación política, a la educación, todo lo cual implica un “avance en la calidad de vida y ampliación de los derechos de ciudadanía…” (Krohnling, 2006, p.5).

El aseguramiento del respeto a los derechos humanos, ha sido una constante en el orden mundial, un asunto destacado por diferentes instrumentos legales de reconocimiento tanto universal como regional, entre los cuales está la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Declaración Americana de los Deberes y Derechos del Hombre.

Pero más allá del aspecto meramente normativo y por lo tanto de obligatorio cumplimiento, es conveniente considerar que estos acuerdos

refrendados por los Estados del orbe, tienen una dimensión social significativa, por cuanto establecen las pautas para lograr las condiciones favorables de convivencia social, que abarca la satisfacción de las necesidades fundamentales de ser humano, entre las cuales debe estar incluida la libertad para decidir, actuar y participar.

Pero también, situaciones como las condiciones de pobreza y marginación en las que viven muchas comunidades, no son precisamente indicadores de respeto a los derechos humanos ni del desarrollo, que en el caso de Latinoamérica, a decir de Stavenhagen (2008), son explicadas como consecuencia de políticas neoliberales impuestas a los países de este continente, las cuales a su vez han dado lugar a conflictos sociales que afectan la convivencia social.

En este orden de ideas, se presenta la necesidad de revisar lo concerniente a los derechos humanos, como una de las fuentes de apoyo para que la sociedad en general y las comunidades en particular, alcancen el nivel esperado de armonía, desarrollo y bienestar. Surgen, de este modo, propuestas de orden económico, pero también educativo, que están basadas en la libertad o capacidad de autodeterminación las cuales a decir de Llopis y Cano (2001):

> …tienen sus raíces en las potencialidades creadoras de la misma persona. Es la libertad la que permite rechazar todo lo que atenta contra la justicia, la solidaridad y la realización propia y la de los demás: es la que permite llegar a una capacidad de decisión a favor del bien común y de la convivencia humana en su globalidad, aunque se realice a nivel particular (p.14).

Para alcanzar los fines especificados en la cita, el hombre requiere de una serie de habilidades y conocimientos adquiridos o desarrollados a través de la acción formativa, educativa, que le permita reconocer tanto sus

derechos como sus deberes, a la vez que hacerse consciente de su realidad y mantenerse en ese diálogo constante con su entorno social. A esto se refiere Freire (1992) cuando señala que “El diálogo como encuentro de los hombres para la «pronunciación» del mundo es una condición fundamental para su verdadera humanización” (p. 178).

De esta forma, se concibe la convivencia social en el marco del respeto a los derechos humanos, como una condición característica del modelo de sociedad democrática, fundamentada en el Estado de derecho y de justicia social, donde al menos teóricamente destaca el ejercicio adecuado de la ciudadanía, es decir, del individuo que nace y vive en libertad e igualdad de condiciones sociales, económicas y políticas.

Las pautas de convivencia no solo derivan de lo establecido en las normas legales, sino también otras fuentes institucionales que conforman el contexto económico, político, social y cultural, como son la familia, el sistema educativo, las comunidades, los medios de comunicación, cada una de las cuales ha venido adquiriendo características que influyen en la configuración de modelos de convivencia, acordes con el momento histórico de cada conglomerado humano.

Con respecto a la familia, su condición de célula primigenia de socialización, implica también que se le considere la fuente donde se aprenden los primeros hábitos de convivencia, valores, relaciones, una tarea que continúa y refuerza el sistema educativo, recordando lo que comenta Fierro (2011):

> La convivencia es un componente indispensable de la calidad educativa porque alude al tejido humano que construye y posibilita el aprendizaje. Esto supone la capacidad de trabajar con otros, de resolver las diferencias y conflictos que se presentan en clase, de

> reconocer y apoyar situaciones que puedan demandar del apoyo y solidaridad de los compañeros, la capacidad de escucha activa y de diálogo, así como la empatía, es decir, la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona. (p.10).

Se espera que los resultados de este aprendizaje social, se reflejen en el diario quehacer de la vida del individuo y por ende en las comunidades, propiciando con ello el ejercicio pleno de la ciudadanía, que abarca el establecimiento y logro de metas comunes, la cooperación, la solidaridad, el muto respeto, entendimiento, relaciones armónicas, todo ello a través de la educomunicación, concebida como un derecho fundamental, pues es inherente a la naturaleza del ser humano, a su capacidad comunicativa.

5.15. Propuestas educomunicativas para la realidad latinoamericana

Las amenazas a la convivencia social como expresión de la democracia y el ejercicio ciudadano, han estado presentes en diferentes momentos históricos de los países latinoamericanos. Ejemplo de ello, son las condiciones adversas de desigualdad en las que todavía viven muchas comunidades, lo cual llama a la reflexión acerca de la posibilidad de que se pueda, efectivamente, lograr la convivencia social y democrática, cuando a pesar de las inversiones de los Estados, aún persisten sistemas educativos que no alcanzan a subsanar la exclusión y que por lo tanto, se mantienen alejados de los retos que presenta la realidad social contemporánea. Al respecto, es pertinente el comentario de Jares (2006):

> …las condiciones sociales, económicas y culturales en las que vivimos inciden de una u otra forma, en los tipos de convivencia. Por eso, la pedagogía de la convivencia debe tener en cuenta, además del “ideal de convivencia”, dichas condiciones para entender y explicar determinados procesos sociales y educativos, así como para planificar su intervención educativa (p.19).

Es en esta dirección hacia donde se dirigen los postulados de las propuestas educomunicativas, que buscan crear conciencia crítica y compromiso entre los individuos, ya sea en su condición de educandos como de educadores, a través de la adquisición de habilidades que les permitan descubrir y hasta proponer nuevas dimensiones de la convivencia social así como del ejercicio de la ciudadanía, dos variables que adquieren una connotación histórica de referencia para la investigación en las ciencias sociales.

Se perfila entonces la acción comunicadora y educadora, como otra característica de los grupos sociales o comunidades, que tienen la posibilidad de permanecer en el tiempo, gracias a la conformación de relaciones, de vínculos que se van fortaleciendo a través de la creación de diferentes formas e instrumentos de expresión, acordes con las expectativas y condiciones de su entorno. En este orden de ideas, surgen los denominados medios comunitarios, los cuales según explican Martínez, Mayugo y Tamarit (2012) “Devienen imprescindiblemente para la recuperación de la memoria colectiva, el intercambio generacional, la convivencia, la interculturalidad, la asunción de una perspectiva de género, etc.” (p.505)

Más aún, ya en el contexto de la sociedad contemporánea con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, se plantea no solo una redimensión de la convivencia social, sino también de la ciudadanía, que en el siglo XXI “…no sólo ha de permanecer informada, sino que debe comprender la información que recibe para poder emitir juicios que confirmen su autonomía crítica posibilitando la vida en sociedad y el desarrollo de la pluralidad” (Caldeiro y Aguade, 2012, p. 56)

Se trata, en tal caso, de una acepción de ciudadanía desarrollada

desde una perspectiva social, que reconoce el papel protagónico, activo del individuo y las comunidades de una manera responsable, en los procesos de cambio que puedan darse por medio de prácticas educativas y comunicativas, que promuevan la capacidad de crítica, a la vez que las habilidades cognitivas para generar conocimiento a partir de la experiencia no solo individual sino también colectiva.

Sobre este tema, Camacho (2011) alude al término de ciudadanía comunicativa, expresadas en dos dimensiones. La primera de ellas se refiere al ejercicio de la ciudadanía a través de los medios, que el referido autor cataloga como formas de control social del poder. La segunda dimensión alude a un proceso de aprendizaje, que incluye la definición y configuración de la ciudadanía por parte de los individuos, de acuerdo con la oferta mediática.

En el ámbito latinoamericano, una vez superada la hegemonía del neoliberalismo que caracterizó la historia del siglo XX, se promueven acciones para empoderar la ciudadanía mediática como parte del modelo de sociedad democrática, en el cual tienen cabida las iniciativas que enfatizan en la importancia de la participación por parte de las comunidades en todo lo que concierna a la solución de sus problemas, al mejoramiento de su calidad de vida, el fortalecimiento de la identidad cultural con base en su realidad económica y social.

5.16. Intervención social comunitaria para la transformación

La naturaleza dinámica del hombre que se ve expresada en los diferentes actos de su vida social, es decir, en comunidad, exige una permanente búsqueda e implementación de acciones prácticas, destinadas a introducir cambios para la solución de problemas o el mejoramiento de las

condiciones de vida. De forma tal que, ante tales requerimientos o necesidades, se plantean respuestas sistemáticas, fundamentadas en el diagnóstico de realidades sociales, con la finalidad de intervenir en situaciones que pueden ser riesgosas o negativas para las comunidades.

Así, a decir de Prado (2008), las formas de intervención social responden a las condiciones de cada momento histórico y a la vez se encuentra en franca relación con el desarrollo de las ciencias sociales. En palabras del autor precitado, "…se puede decir que la intervención social moderna, se cristaliza en el momento en que entran en conjunción una constelación de factores, que expresan el universo simbólico de la modernidad capitalista" (p. 65), como es el caso de las fuerzas productivas, los medios de producción, entre otros.

Por otra parte, Corvalán (1997) considera que la intervención social ha sido enfocada tradicionalmente desde dos vertientes que son, por una parte, la caritativa o asistencial ligada a las acciones de naturaleza privada con un enfoque ideológico; y por otro lado, la visión político-social, enmarcada en la crítica o el apoyo al modelo capitalista del desarrollo.

En ambos casos las acciones de intervención están a cargo de instituciones tanto públicas como privadas, de los medios de comunicación y en general de la población que es objeto y sujeto del cambio social pero que, sin embargo, no siempre ve satisfechas sus expectativas, debido a la existencia de distintas estrategias utilizadas en las iniciativas y programas sociales.

También la interpretación de los conflictos derivados del carácter complejo que caracteriza al entramado social, es una fuente para la intervención considerada como "…una mediación intencionada que ordena

un proceso de acción en torno a la relación compleja de tres dimensiones de lo social (bienestar social, calidad de vida y desarrollo social)" (Saavedra, 20015, p.139).

En esencia, los programas de intervención social en tanto buscan la solución de problemas, también constituyen una vía para el desarrollo de las comunidades, propiciando cambios que a su vez signifiquen mejoras en las instituciones involucradas, a través de acciones provenientes de ámbitos como la educación y la comunicación.

Se trata de dos campos disciplinares, en los cuales se sustentan proyectos planteados, a fin de que los individuos alcancen las habilidades para comprender su relación con la realidad circundante, intervenir en la misma no solo en calidad de espectadores, sino también como sujetos activos que se integran al momento histórico, para producir cambios tanto individuales como colectivos, mediatas o inmediatas.

Tomando lo señalado por Franco, Franco y Guilló (2007) "…la Intervención Social concebida como instrumento de cambio social ha de tener una fuerte componente informativa y, sobre todo, educativa…" (p.120, una afirmación que se expresa en las propuestas educomunicativas, por medio de las cuales se busca formar a los individuos para que comprendan y hagan propios los procesos de comunicación humana.

Estos planteamientos se alejan del enfoque tradicional de la intervención social como una acción benefactora, dirigida básicamente a prestar ayuda o apoyo para los niveles sociales excluidos o de menos recursos. Más bien, se trata de una visión dirigida a propiciar el bienestar colectivo, a través de la participación protagónica de los miembros de la comunidad, que se hace cada vez más necesaria y relevante con el

surgimiento de nuevos escenarios sociales.

En este sentido, los problemas, expectativas y situaciones derivados de la vida comunitaria, ameritan no solo una revisión, sino también propuestas de solución en el marco de la intervención social comunitaria, que involucra la transformación de aquellos espacios propios de la cotidianidad, cargados de símbolos y significados, construidos desde la interacción social, donde tienen particular cabida tanto la educación como la comunicación.

Podría decirse que las propuestas educomunicativas responden a ese enfoque comunitario de la intervención social, enmarcada en las características de un determinado contexto, es decir, de "…un marco de referencia que contiene la información necesaria para comprender el significado de acciones, enunciados, normas, etc., de un conjunto de sujetos" (Martínez, 2007, p. 21).

Bajo tal criterio, se entiende un cambio de concepto en lo que a intervención social se refiere, ya no como una práctica netamente institucional, sino más bien en términos de un punto de partida para diversas acciones liberadoras de cambio a favor de la convivencia humana, en la cual destaca la participación de los involucrados con una conciencia crítica en busca de soluciones a los problemas, no solo individuales sino también colectivos.

5.17. Movimientos sociales y educación popular

Con cada situación de crisis, o escenarios de pobreza, exclusión o demandas de la población no satisfechas, surgen acciones colectivas destinadas a promover reivindicaciones, desvinculadas de intereses partidistas o corporativos. En palabras de Díaz y Díaz (2011) "…estas

acciones colectivas de los sujetos conforman y construyen sus propias identidades a partir de sus reclamos y a la vez, evitan condicionar sus decisiones frente a los intereses de las instituciones afines, que en ocasiones las amparan" (p. 3).

La lucha por el respeto a los derechos fundamentales, constituye uno de las razones que sustentan ese surgimiento de acciones destinadas a promover cambios, como ha ocurrido en el ámbito educativo, que es objeto de permanente reflexión en lo que respecta a su praxis y las respuestas esperadas por la sociedad.

Precisamente, según acota Padierna (2009) en las décadas de 1960 y 1970, surgen inquietudes y movimientos a favor de cambios en torno a la concepción tradicional de los espacios educativos en América Latina, y a la búsqueda de soluciones a situaciones de exclusión, analfabetismo, padecidas por muchas comunidades de la región. Este es el ánimo de propuestas alternativas para la formación semi-escolarizada, más cercana de los grupos sociales de menores recursos, a fin de que sus integrantes puedan experimentar la construcción de su identidad y la transformación de su vida cotidiana, para alcanzar un nivel adecuado de bienestar y desarrollo integral.

A ello se refiere el modelo conocido como educación popular, una modalidad innovadora, a través de la cual se plantean acciones que conlleven a los individuos desarrollar habilidades para apropiarse de su realidad, y decidir libremente según sus necesidades y expectativas. En este orden de ideas, Denardi (2009) refiere que:

> La educación popular es un espacio donde las propias capas populares desarrollen (expresen, critiquen, enriquezcan, reformulen, valoricen) colectivamente su conocimiento, sus formas

> de aprender y explicar los conocimientos de la vida social. Es el conocimiento que brota de la experiencia de vida y de lucha de las capas populares y que es elaborado por ellas mismas, que refuerza su capacidad de discernir y rechazar las reglas de la dominación, y que fortalece el poder de decidir cuáles son las luchas y formas de organización más capaces de concretar nuevas reglas de la vida social (p.62).

De esta amplia definición de educación popular se extraen algunas ideas, que dan cuenta, en primer lugar, del origen de este fenómeno social marcado por una realidad histórica, donde se incluyen elementos o factores de orden político, económico y cultural, que conforman escenarios particulares asociados con movimientos sociales surgidos de la realidad de cada región o comunidad.

Así, en la América Latina del siglo XX, según acota Moro (2006), la educación popular se configuró a partir de propuestas de una educación concientizadora, liberadora, progresista e incluso considerada como revolucionaria, propugnada por movimientos ideológicos que ganaron terreno en países latinoamericanos como Cuba, Nicaragua, entre otros, además, de las proposiciones de pensadores como Paulo Freire para enfrentar el paradigma sectario, clasista, alienante, dominante que históricamente venía caracterizando la práctica educativa.

En segundo término, siguiendo la línea del concepto desarrollado por Denardi (2009), es pertinente enfocarse en el papel que tienen individuos y comunidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje bajo el modelo pedagógico de la educación popular, que plantea la construcción de conocimientos desde la experiencia, en contraposición a la mera transmisión de los mismos según el modelo de enseñanza aprendizaje tradicional. Esto da paso a considerar al sujeto como educando en tanto protagonista de su formación y desarrollo integral.

En virtud de lo anterior, son varias las características de la educación popular, que permiten comprender su estrecha relación con los movimientos sociales, entendidos como fenómenos derivados de condiciones de insatisfacción dentro de la sociedad, reiterando los planteamientos de Freire, por sus significativos aportes a la educación popular en América Latina.

Primeramente, según se desprende de los planteamientos del referido investigador, la educación popular en tanto proceso continuo de construcción de conocimiento, está en estrecha relación con la naturaleza cambiante de la sociedad y por lo tanto su praxis ha de ser dinámica, lo que significa más ampliamente que:

> … se concreta, a través de la sistematización como una propuesta para investigar las prácticas, esa otra forma de producir saber y conocimiento que ha brotado del desarrollo de su apuesta en nuestros contextos y que va mostrando en la riqueza de su producción toda su potencialidad, a la vez que va enriqueciendo no sólo el acumulado propio, sino el de los diferentes aspectos, prácticas, teorías, métodos, construyendo una dinámica de nuevas teorías y conocimientos en diversos ámbitos de la acción humana y social (Mejía, 2015, p.113).

De nuevo, se establece el papel de las comunidades que se nutren de sus experiencias para generar saberes acordes con su realidad, sin que prive imposición de reglas ajenas a sus necesidades. En este contexto, tienen cabida las propuestas educomunicativas, que se apoyan en innovaciones teóricas y metodológicas, surgidas precisamente de la realidad de los diferentes grupos sociales.

En segundo lugar, la educación popular es subjetiva, dado que, “El espacio y el tiempo en que un grupo o una comunidad existen son conflictivos y hay en ellos un sinfín de subjetividades que no pueden ni deben ser reducidos a abstracciones metodológicas o teóricas” (Bembibre, 2013, p.

5). Este subjetivismo mencionado en la cita, no alude al individualismo, más bien a la inserción de cada persona en la dinámica de sus comunidades para proponer y llevar adelante los cambios requeridos.

La tercera característica a destacar, es la naturaleza dialógica de la educación popular, ya que el intercambio es precisamente el centro de las relaciones entre los participantes del acto educativo, tomando en cuenta que los mismos en tanto educandos son sujetos activos y no pasivos, capaces de construir conocimiento para propiciar transformaciones de su realidad. Mientras, los educadores también asumen su responsabilidad en tal diálogo, pero no como meros transmisores de conocimiento. Llevándolo a primera persona, en el ámbito de la educación popular, el diálogo se expresa de la siguiente manera:

> En el reconocimiento del otro valoro lo propio y fundamento mi identidad (individuación), construyendo con mi grupo las referencias de ese mundo mayor (sistema en el cual me inscribo), al sentirme haciendo parte de esa construcción en la cual he sido acogido. Como miembro de ese grupo de referencia, voy construyendo la auto–referencia… (Mejía, 2013, p.53).

Una revisión de la descripción previa sobre la educación popular, conlleva a pensar en ésta como un proceso que no debe reducirse a la modalidad formal o institucionalizada, sino que aplica para otros ámbitos de la comunidad. Así, la educación popular iniciada como respuesta a las necesidades y expectativas de los grupos excluidos, ha venido ampliando su cobertura a todos los sectores. Esto ocurre, según palabras de Torres (2013) desde el momento en que “La Educación Popular empieza a retomar y vitalizar sus vínculos con los movimientos sociales, para compartir sus acumulados, aprender de ellos y seguir construyendo juntos pensamiento pedagógico y estrategias educativas emancipadoras” (p.39).

Además de lo señalado, la educación popular tiene un carácter público, y una estrecha relación con los medios de comunicación, a través de los cuales se dan a conocer las actividades y logros de la sociedad, todo ello considerado históricamente como fuente noticiosa, condición que ha venido cambiando, pues, según lo comenta Aceves (1998) "Los medios se interesan cada vez más en responder los intereses de la sociedad civil o, al menos, se encuentran más sensibilizados para permitir el acceso a los sectores sociales a los que tradicionalmente ignoraban" (p. 41).

De esta forma, los movimientos sociales tienen en la comunicación una plataforma de expresión y difusión colectiva de mensajes, en los que es posible reconocer por una parte la capacidad individual de recepción, interpretación y apropiación de significados; y por otro lado, una dimensión estructural o social. Ambos aspectos están presentes en el enfoque de las mediaciones, que establece cambios paradigmáticos en diversos ámbitos.

Especialmente en la educación popular, lo comunicacional es vehículo para la introducción de cambios de un enfoque históricamente hegemónico a una visión que destaca lo comunitario, la participación, lo intercultural. Esta perspectiva tiene sus inicios en la década del 60 del siglo XX, con la ocurrencia de movimientos sociales que exigían la ruptura de desequilibrios mediáticos, así como la reivindicación del derecho a la igualdad de oportunidades en diferentes ámbitos, incluyendo la educación.

Sobre ese tema, Pozzi y Del Barco (2014) aludiendo a lo planteado por Korol, exponen lo siguiente:

> …tanto en los procesos de resistencias populares al neoliberalismo, como en las alternativas populares que se van generando al mismo, los movimientos sociales han ido creando herramientas, códigos, símbolos, lenguajes, señales, en los que

> subyace una pedagogía popular que concibe a la comunicación como un momento fundante de la praxis transformadora. Es una pedagogía que hace de la comunicación interpersonal en los movimientos, entre los movimientos populares, y de estos con el resto de la sociedad, dimensiones concretas que requieren ser trabajadas como parte de la batalla cultural contrahegemónica. Una pedagogía que intenta crear lazos firmes entre lo que dice y lo que hace, entre lo que muestra y lo que es, entre teorías y prácticas, entre información y formación… (p. 3).

Se entiende, entonces, como las propuestas educomunicativas en Latinoamérica van respondiendo a un proceso permanente de transformación, no solo individual sino también colectiva, que a la vez pretende romper con esquemas o paradigmas de dominación y exclusión. De esta forma, las comunidades y sus integrantes se apropian de su realidad a la vez que desarrollan potencialidades para tomar decisiones adecuadas para lograr el esperado estado de bienestar.

5.18. Participación y procesos comunicacionales

Las acciones que se llevan a cabo en la sociedad, ya sea por parte de instituciones públicas o privadas, no son ajenas a todos los integrantes de la misma, ya sea porque se vean directamente afectados o por tener su cuota de responsabilidad en las decisiones. Esto remite a la participación, entendida como un proceso dinámico, en el cual se interrelacionan tanto individuos como grupos, pero que además, es interpretado desde el enfoque político, social, económico y cultural.

Una de las acepciones de la participación es la "…presencia individual en lo público, contrapuesto a la presencia en lo privado" (Franco, Franco y Guilló, 2007, p.120). Esto se inserta en el modelo democrático, que implica el derecho ciudadano a intervenir en la planificación y ejecución de las acciones sociales en beneficio colectivo, que se han manifestado históricamente de

diversas formas, entre las cuales está el cooperativismo.

Asimismo, la participación se entiende como un proceso dinámico, en el cual se interrelacionan tanto individuos como grupos, una estrategia utilizada para definir las políticas o líneas de acción enmarcadas igualmente en el ejercicio activo de la democracia. En este orden de ideas, la participación interviene como una variable que alude al "…involucramiento de los individuos en el compromiso, la responsabilidad y la toma de decisiones para el logro de objetivos comunes" (Chávez, 2003, p.11).

Lo señalado previamente, se refiere a ciertos requerimientos del proceso participativo en la sociedad, que llevados al ámbito de las propuestas educomunicativas, remiten a las mismas como acciones cuyo objetivo es, precisamente, lograr que los individuos se involucren como actores y a la vez promotores de los procesos de cambio social y toma de decisiones.

Cabe hacer mención particular de la toma de decisiones, que conforman "una manera de entender las relaciones sociales entre individuos que intervienen para comprender y analizar los problemas políticos sociales y proponer alternativas de solución" (Ob.cit. p.18). Y, por último, la conciencia social, que incluye la identidad y responsabilidad tanto individual como colectiva, en el marco de un determinado momento histórico, que inspiran la formación de un ciudadano crítico a través de propuestas educomunicativas.

Otro enfoque a destacar es el de la participación comunitaria, cuyo concepto fue desarrollado por Paulo Freire, en el marco del modelo progresista de la educación, que solo adquiere verdaderamente esta connotación, si hay coherencia entre el discurso y la acción, es decir, si en efecto se respeta y promueve la actitud crítica, no solo del educando sino

también del educador. Visto así, en todo proceso social participativo está presente la posibilidad de aprender, discriminar contextos y transferir conocimiento.

Tal es el ánimo con el cual en América Latina desde los años 1960, se han generado experiencias innovadoras a través de movimientos y agrupaciones comunitarias, organizaciones educativas, proyectos de desarrollo, entre otras iniciativas que abren las posibilidades de ejercer la participación social especialmente a través de la educación, la cultura, la comunicación e incluso lo ideológico, no de manera separada sino integrada. Un ejemplo de ello es ofrecido por Bedwell (2004), quien refiere la experiencia chilena en materia de participación, entendida esta última como movilización colectiva en el contexto de la educación popular con énfasis en un proyecto político.

Igualmente, hay que destacar el escenario de América Latina a mediados del siglo XX, en el cual se produjo un significativo desarrollo del pensamiento crítico, así como el afianzamiento de la democracia que definieron el papel de la participación como un "…acto de ejercicio del poder, que asume diferentes formas y produce efectos según la red de sobredeterminaciones en juego en cada caso" (Ferullo, 2006, p.73).

En el mismo marco de análisis de la participación, se ubica lo correspondiente a la comunicación como vía para la promoción de las interrelaciones sociales, tanto individuales como grupales, entre ciudadanos, instituciones y Estado, con el fin de contribuir a la toma de decisiones en todo lo que concierne al bienestar colectivo.

Es así como, históricamente los procesos comunicacionales han ido configurándose a partir de la influencia ejercida por variables de orden

político, social e ideológico y hasta económico. De esta forma, en el marco del modelo capitalista, se deja a un lado la participación del ciudadano, quien pasa a convertirse en espectador de los medios de comunicación que, como lo manifiesta Mendoza (2017) "…no son lugar donde las personas deliberan conjuntamente, libre y responsablemente sobre el futuro de la nación. De hecho, parece no haber ningún lugar donde el público pueda ser convocado para deliberar acerca del futuro" (p.29).

Este escenario se ha venido produciendo en diversos países de Latinoamérica, bajo el esquema neoliberal, con la consecuente expansión de los medios de comunicación. No obstante, se han producido reacciones a favor de un cambio dado los efectos resultantes, reflejados en las condiciones de pobreza, exclusión y dependencia que aún persisten en la región, por lo que requieren de acciones para su solución.

En tal sentido, desde diferentes esferas de las ciencias sociales, de la investigación y del quehacer educativo, se han formulado planteamientos e iniciativas no solo de orden teórico sino también metodológico y práctico, con respecto al papel de los procesos comunicacionales, en función del cambio social. Por lo tanto, Martín Barbero, referido por Sandoval (2013) considera pertinente:

> …situar el estudio de los medios en el lugar que ocupan en la construcción de la hegemonía. Así situados, resultará evidente que los medios no son dispositivos simples de manipulación ideológica, sino complejos lugares de negociación simbólica entre intereses de clase divergentes, experiencias culturales diversas y realidades vitales en transformación (p. 272).

A esto se refieren las propuestas educomunicativas surgidas en América Latina, que propugnan procesos comunicacionales dinámicos, no como meros reproductores masivos del poder, sino en su condición de

mediadores entre las audiencias y el mensaje. Por tanto, el papel de las comunidades frente a los medios de comunicación ha venido transformándose, pasando de una actitud pasiva a la acción, a la interactividad, al intercambio hasta llegar a lo que Orozco (2016) describe como "…creadoras de sus propios referentes, no solo como re-creadoras simbólicas de significados o interpretaciones de los referentes producidos y emitidos por otros…" (p. 25).

Cabe detenerse en el concepto de la audiencia, término que tradicionalmente alude al público, conjunto de receptores o espectadores de los medios de comunicación, lo que implica una connotación pasiva del sujeto frente a los mensajes que recibe. A este respecto, también se han hecho observaciones en lo concerniente a la conformación de las audiencias, así como en la actitud pasiva asumida por sus integrantes. De allí que, según lo apunta Orozco (1996) "…la audiencia es el sujeto del cambio…es desde la televidencia desde donde los educadores y los investigadores pueden intervenir en el proceso de la comunicación en su conjunto…" (p. 106).

En este orden de ideas, el cambio depende de la conformación de la audiencia y del permanente surgimiento de nuevos públicos, a consecuencia de la dinámica en la estructura poblacional, conlleva a mantener igualmente una constante revisión y ajuste de las acciones comunicativas, además de las educativas, para "…modificar, a través de un esfuerzo pedagógico, el resultado de la interacción con los medios, de tal manera que el producto de esta experiencia redunde en beneficio de la propia audiencia, permitiéndole ser más crítica y selectiva" (Valderrama, 2000, p.xii).

La propuesta desde la educomunicación a las demandas de estos nuevos escenarios sociales, ofrece herramientas como el análisis crítico y la alfabetización digital, para que los individuos en tanto integrantes de una

audiencia, puedan captar los significados de los mensajes transmitidos a través de los medios de comunicación, interpretarlos, seleccionar los que más se ajustan a sus requerimientos y expectativas.

En este orden de ideas, se han promovido modalidades de acción, atendiendo a las variables y condiciones contextuales de cada momento histórico. De esta forma, la Lectura Crítica de los Medios surge en la década de los 1970 y 1980 cuando "…se cuestionaba fuertemente la presencia del imperialismo en los países del llamado tercer mundo" (Herrera, Pinilla, Infante y Díaz, 2005, p. 203). Por lo tanto, esta modalidad tenía como finalidad, preparar a las audiencias para que identificaran el contenido ideológico de los mensajes emitidos por los medios de comunicación, pero manteniendo la concepción del individuo como audiencia receptora.

Otra modalidad es la denominada Recepción Activa, también surgida en los años 80 del siglo XX, asumiendo que "…la información no podía tener un significado único, sino que depende del contexto sociocultural en el cual se inscribe, es decir, que el significado de la comunicación no se agota en el mensaje emitido" (Ibídem). De esta manera, se destaca la participación del sujeto social en el proceso comunicacional.

Además de las ya señaladas, las condiciones en las que se produce la relación entre la educación y la comunicación, dan lugar a otras propuestas como la Educación para las Audiencias, que pone particular énfasis la mediación múltiple, la cual involucra tanto el factor cognitivo como el cultural. Asimismo, se plantea la Comunicación en la Educación, soportada la relación entre las prácticas educativas, los procesos comunicacionales y la capacidad del individuo para construir conocimiento.

Ahora bien, con el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la

Comunicación (TIC), se abre otra ventana de participación social con características y condiciones diferentes a las que tradicionalmente se manejaban. A este respecto, Gallego (2015) haciendo referencia a los señalamientos de Bossio, López y Saravia, indica que:

> …la inclusión de las TIC en las comunidades rurales es relevante, cuando se orientan a la resolución de problemas concretos de sus pobladores, aportan en la comunicación local y son un elemento potenciador de la participación social y concertación de los diferentes actores de la sociedad (p.132).

En la cita se expresa el significado que tienen los procesos comunicacionales para el desarrollo humano, pero además la utilidad de los medios para potenciar las relaciones entre los grupos sociales. En consideración a esto, Sunkel (2006) destaca la necesidad de desarrollar acciones para lograr el mejor aprovechamiento de esta modalidad de comunicación. Esto implica el cumplimiento de ciertas condiciones; la primera de ellas es lograr el acceso equitativo de los medios, su uso significativo y la apropiación social.

En segundo lugar, la integración de las TIC a las prácticas sociales, lo que incluye a la educación, programas de participación. Como tercera condición, el autor referido propone la minimización de las desigualdades, así como de las situaciones de aislamiento social. Por último, se aboga por "…maximizar los resultados positivos de las TIC (tales como la participación en un mundo más amplio, la participación en nuevas formas de trabajo colaborativo y el empoderamiento de personas y organizaciones" (Sunkel, 2006, p.10).

En el contexto latinoamericano, todavía se mantienen situaciones que dificultan el pleno ejercicio de la participación social a través de las TIC. Esta

afirmación tiene su asidero en factores de índole tanto social como económico, político y cultural, que inciden en la inserción adecuada de las poblaciones a esta modalidad comunicativa, que ya ha sido implementada en varios países de la región como Colombia, con el programa Computadores para Educar; el Plan Ceibal de Uruguay, el proyecto Huascarán: una Laptop por Niño de Perú, y el Proyecto Canaimita en Venezuela.

En todas estas propuestas educomunicativas, a decir de Barbas (2014) hay riesgos de que no se puedan lograr los objetivos establecidos, principalmente debido a la prerrogativa de instrumentalización o tecnificación por encima de los aprendizajes significativos, de la construcción de conocimiento desde la experiencia, del significado que tienen la educación y la comunicación en los procesos de transformación social que requiere la sociedad actual, con miras a lograr efectivamente la acción participativa de los ciudadanos, con un sentido crítico y de responsabilidad.

CAPÍTULO VI

ELEMENTOS QUE CONFORMAN EL MARCO CONCEPTUAL DE LAS PROPUESTAS EDUCOMUNICATIVAS DE GUSTAVO HERNÁNDEZ DÍAZ, E ISMAR DE OLIVEIRA SOARES

6.1. Elementos conceptuales

En las propuestas educomunicativas, entendidas como proposiciones de acción o intervención con un enfoque inter y transdisciplinar, se establece una intencionalidad en términos de aplicación práctica, para solucionar problemas o introducir cambios y mejoras en la realidad social, todo ello fundamentado en un conjunto de elementos conceptuales o premisas teóricas, que conforman un modelo explicativo sobre un determinado fenómeno.

Es así como, compartiendo la opinión de Salas (2013), es pertinente decir que los educomunicadores se vienen abocando a la creación de "…un universo de nuevas perspectivas, conocimientos y reconceptualizaciones, para instaurar prácticas cívicas y humanas que busquen el cambio positivo de la comunidad, del individuo o de la sociedad" (p. 20).

De allí, el cúmulo de elementos conceptuales que están presentes en las diferentes propuestas educomunicativas, específicamente en relación con la naturaleza de la enseñanza, la pedagogía, el sujeto cognoscente, la relación entre ciencia y conocimiento, los elementos histórico sociales de la educomunicación, todo lo cual es analizado para ahondar en la comprensión de los alcances de estas iniciativas de cambio.

La conformación del cuerpo o marco conceptual de las propuestas educomunicativas, es una tarea compleja, por la naturaleza misma del fenómeno social estudiado, que abarca aspectos relacionados con dos grandes campos del conocimiento humano, como son la educación y la comunicación.

Es por ello que, se dedica este capítulo a catalogar para luego comparar los elementos conceptuales de dos propuestas específicas. Por una parte, la desarrollada por Gustavo Hernández Díaz en el ámbito de la Educación en Mediaciones; y otro lado, lo referente a la Educación Mediática Participativa correspondiente al trabajo de Ismar de Oliveira Soares.

A continuación, siguiendo las pautas metodológicas de la Teoría Fundamentada, se presentan cuadros en los cuales están detallados los resultados de la codificación abierta, aplicados a los textos de Hernández Díaz y de Oliveira Soares.

6.2. Educación en mediaciones

El investigador Gustavo Hernández Díaz, desarrolla una propuesta teórica-metodológica, catalogada según lo refiere Alvarado (2016) como "…un enfoque pedagógico…y como una modalidad educativa…inscrita en los modelos educomunicacionales…que, a su vez, forman parte de la pedagogía de los medios" (p. 118). En este caso, el muestreo teórico abarcó los siguientes documentos:

Título del documento: Aprender a ver televisión.
Año: 1997
Publicación: Revista Comunicar Nro. 8, Huelva: Grupo Comunicar.
Resumen: Presentación de un Manual de Educación para la Televisión, con

una propuesta metodológica, con el fin de adiestrar a maestros, profesores, animadores culturales, para que promuevan en los alumnos la lectura activa de la televisión, esto es, que aprendan a mirar y hacer uso racional del medio televisivo dentro del sistema escolar formal, que en Venezuela está contemplado en el séptimo año del Ciclo Básico, en un capítulo destinado a la Educación para los Medios (EPM).

Contenido	Codificación Abierta
El Manual de EPTAV que proponemos al Ministerio de Educación de Venezuela tiene como objetivo medular enseñar a maestros, profesores, promotores culturales en la enseñanza de la televisión, con miras a que se convierta en multiplicadores de esta modalidad educativa en el Sistema escolar formal. A estos multiplicadores del proceso educativo los denominaremos facilitadores.	Participación de los actores del hecho educativo.
Son ellos los que estimulan la dinámica de intercambio entre participantes (educandos) sobre la base de indicaciones y herramientas conceptuales básicas para la realización de las actividades.	Aprendizaje a través de estrategias y herramientas pedagógicas

Contenido	Codificación Abierta
El modelo pedagógico que proponemos en el Manual se opone al modelo autoritario, vertical y unidireccional de la educación tradicional. Concebimos la Educación para la TV como	Pedagogía liberadora, dialógica, holística.

una pedagogía de carácter holístico en la que deben intervenir mancomunadamente la escuela y la familia, como principales instancias … Es importante, en este sentido, propiciar un tipo de pedagogía que contemple aspectos básicos tales como el carácter ético de la comunicación, los derechos de los usuarios en el campo de las comunicaciones, la posibilidad de formar no sólo perceptores críticos de los mensajes, sino también emisores con propuestas alternativas, que aunque sea a nivel microsocial, den cabida a otros contenidos que respondan a las genuinas necesidades de la sociedad en que vive.	Pedagogía liberadora, dialógica, holística

Contenido	**Codificación Abierta**
De manera que no se pretende que el educador enseñe unidireccionalmente al grupo, sino que el grupo sea quien aprenda en la medida en que participa en las actividades.	El individuo es responsable de su aprendizaje

Contenido	**Codificación Abierta**
Es importante, es este sentido, propiciar un tipo de pedagogía que contemple aspectos básicos, como el carácter ético de la comunicación, los derechos de los usuarios	Educación y comunicación

en el campo de las comunicaciones, la posibilidad de formar no sólo perceptores críticos de los mensajes, sino también emisores con propuestas alternativas, que aunque sea a nivel microsocial, den cabida a otros contenidos que respondan a las genuinas necesidades de la sociedad en que viven.	como derechos fundamentales

Contenido	Codificación abierta
Hay que comprender los medios en su relación con el Estado, la familia, y la escuela. Sólo así podremos encarar el problema de la televisión y de los medios en general de manera integral.	Factores sociales de la acción educativa

Título del documento: De la efectología a los procesos de recepción en las audiencias de los medios.

Año: 1998

Publicación: Revista Comunicación: Estudios venezolanos de comunicación. -- Caracas: Centro Gumilla 24, 103 (Jul.-Sep. 1998)

Resumen: en este artículo, Hernández Díaz expone diferentes teorías psicológicas que explican la relación de las audiencias con los medios, y los efectos de éstos sobre las primeras.

Contenido	Codificación abierta
… al examinar minuciosamente el estado actual de la investigación de las audiencias, me he dado cuenta que la tradición que se	

impone es la de los estudios sobre los efectos, esto es, la de la acción de los mensajes televisivos sobre el público, mientras que muy escasamente podemos encontrar investigaciones sobe los usos de los mensajes televisivos por parte del público. De allí que, actualmente, abogue por la reivindicación del televidente, ya que la interacción entre el receptor y el medio televisivo va más allá de ser unidireccional y homogénea.	Relación sujeto-objeto de conocimiento

Título del documento: Introducción a la teoría de la educación para los medios (Estrategia pedagógica para el sistema escolar formal)

Año: 2001

Publicación: Anuario ININCO/Investigaciones de la Comunicación Nº 13. Caracas. Junio 2001.

Resumen: El autor presenta un avance de las principales teorías del uso crítico de los medios en el ámbito internacional, entre las que se cuenta la educación crítica de Kaplún, el enfoque multidimensional de la EPM de Martínez de-Toda, y la teoría de la autonomía crítica de los medios de Masterman. De cada una de estas posiciones, se toman elementos para sustentar la propuesta educomunicativa de Educación en Mediaciones

Contenido	Codificación Abierta
Dice un refrán que si quieres enseñar latín a Pedro tienes que conocerlo y obviamente saber latín. Supongo que es más eficaz elaborar manuales a partir del conocimiento	Relación sujeto-objeto del conocimiento

psicosocial que se extrae de las audiencias que disponer de metodologías de enseñanza descontextualizadas o distanciadas de la vida cotidiana.	

Contenido	Codificación Abierta
…conocemos parcial o totalmente un concepto cuando somos capaces de comunicarlo a los otros, cuando se establece una relación de diálogo entre dos o más personas en torno a las ideas, cuando se confrontan y/o refutan las argumentaciones…	Naturaleza dialógica del proceso de enseñanza/aprendizaje

Contenido	Codificación Abierta
En síntesis, sostengo que la EPM es una línea de investigación permanente y, además, una modalidad de enseñanza que debe analizar la reflexión teórico metodológica y epistemológica que proviene de las disciplinas educativa y comunicacional. Hoy más que nunca, estas disciplinas necesitan establecer vasos comunicantes para desarrollar un paradigma teórico que fortalezca las propuestas de enseñanza para el uso crítico de los medios.	Relación entre las ciencias Enseñanza y aprendizaje críticos

Contenido	Codificación Abierta
… la EPM debe valorizar la experiencia	

cotidiana e intersubjetiva de los educandos y, además, indagar cuáles son las carencias que aquejan a una comunidad determinada. …el enfoque del sujeto creativo enfatiza en la necesidad de que el educando ejerza su derecho a la comunicación democrática…a través de cualquier mecanismo de expresión audio-visual…Lo crucial de esta pedagogía es que el educando tendrá que ejercitar su capacidad reflexiva, cuestionadora y creativa a fin de llegar a reconocerse como un ciudadano también capaz de incidir en su realidad, mediante la construcción de propuestas	El sujeto que aprende como agente de cambio en su comunidad Pensamiento complejo

Contenido	Codificación Abierta
...la EPM debe lograr que el educando tenga siempre en cuenta que un ciudadano pensante, selectivo y responsable con respecto a la realidad comunicacional será aquel que pueda transferir la crítica de los medios a nuevas situaciones.	Cultura democrática

Contenido	Codificación Abierta
El papel del docente en tal caso consistirá en servir de orientador entre el medio y el educando, con el fin de que éste opine no sólo sobre las impresiones que le suscitó el mensaje sino también para que destaque las	

fortalezas y puntos débiles…Este es el momento ideal para que el educando diserte sobre los valores y antivalores que se presentan en los contenidos de los medios masivos.	Actitud crítica del educando

Título del documento: Aprender a pensar en educación para los medios.

Año: 2002

Publicación: Anuario ININCO/Investigaciones de la Comunicación Nº 14, Vol. 2. Caracas.

Resumen: se trata de un ensayo en el cual Gustavo Hernández Díaz analiza las estrategias cognitivas del aprendizaje de Novak y De Bono, aplicables a la Educación para los Medios (EPM). También estudia los supuestos teóricos de la pedagogía de los medios que el referido autor incorpora a su teoría "Aprender a pensar en EPM".

Contenido	Codificación Abierta
Las prácticas educativas no se edifican en el vacío, sino que se haya inmersas en el devenir histórico. Cuando se asevera que el televidente no nace sino se hace, es porque éste se hace o construye intersubjetivamente con sus semejantes, en una realidad, por demás, dinámica y conflictiva.	Construcción del conocimiento Pensamiento complejo

Contenido	Codificación Abierta
El sujeto social es un ser activo que construye su discurso. El educador parte de las ideas, prejuicios y preconceptos de los	

alumnos para que se debatan en clase...En esta dinámica escolar se prevé cambios conceptuales en los alumnos, en tanto construyan reflexivamente sus juicios valorativos con respecto a una situación determinada.	Actitud crítica del educando

Contenido	Codificación Abierta
Considero que además de educar para la formación semiótico-comunicacional es necesario articular esta formación con la educación en valores que se imparte en el currículo escolar. Ambos tipos de formación se complementan y se refuerzan teórica y metodológicamente y se erigen como el principio pedagógico fundamental de la EPM.	Aprendizaje significativo Uso crítico de los medios

Contenido	Codificación Abierta
…la EPM debe incentivar en el alumno el metaaprendizaje y la metacognición, lo cual supone que éste debe aprender a aprender y aprender a pensar los contenidos que se imparten en el aula, y, a su vez, relacionarlos con los temas centrales de la educación en medios de comunicación. …se debe confrontar tanto los valores del educador con los de la enseñanza de los medios, si se pretende, desde luego, que tanto el educador como el educando	Aprendizaje significativo Pensamiento complejo

aprendan significativamente sobre la realidad escolar y socio-comunicacional.	

Título del documento: Educar en Mediaciones

Año: 2006

Publicación: Anuario ININCO/Investigaciones de la Comunicación Nº 2, Vol. 18, diciembre 2006.

Resumen: se trata de una propuesta metodológica para Educar en mediaciones, con base en el modelo de investigación en Ciencias Sociales desarrollado por Vasallo de Lópes. En este documento, Gustavo Hernández Díaz se enfoca en describir el plexo moral de la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación, como instituciones que ejercen una función socializadora.

Contenido	Codificación Abierta
Educar en mediaciones es una propuesta de enseñanza y aprendizaje que nos permite conocer el plexo moral de los agentes socializadores por antonomasia, como la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación. Señalamos, a modo de ejemplo, algunas premisas que nos permitirán comprender la cotidianidad escolar en el marco de las mediaciones sociales, mediáticas y cognitivas.	Naturaleza dialéctica de la educación Carácter social de la educación

Contenido	Codificación Abierta
La educación con énfasis en los procesos incentiva el diálogo, la problematización del	Aprendizaje dialógico. Relación del sujeto con el

conocimiento y la participación activa con miras a generar otros puntos de vista de la realidad.	objeto de conocimiento Participación.

Contenido	Codificación Abierta
Uno de los objetivos principales es aprender a pensar las mediaciones, basándose en aquellos procesos de enseñanza y de aprendizaje que nos permiten comprender los discursos, las informaciones y las tematizaciones que ellas nos ofrecen en su conjunto.	Proceso cognitivo

Contenido	Codificación Abierta
…no es nuestra intención anular el poder de los medios y de las tecnologías en la sociedad, pero ha llegado el momento de leer de manera consciente los discursos que se gestan desde otros espacios medicionales. Por ejemplo, el recreo escolar es una veta de información que no ha sido aprovechada para perfeccionar el currículum. En ese momento de convivencia se gestan las relaciones humanas más genuinas…De modo que la investigación educomunicativa debería estimar, entre otros aspectos, el tema de la mediación escolar para poder concebir estrategias pedagógicas más cónsonas con la vida cotidiana.	Lectura crítica Relación del sujeto con el objeto de conocimiento

Contenido	Codificación Abierta
Subrayamos, una vez más, que la Educomunicación examina el desarrollo histórico y metodológico de la disciplina educativa y comunicacional en el contexto de las ciencias sociales con la finalidad de fortalecer y perfeccionar los enfoques teóricos que giran en torno a la educación y sus diversas formas de enseñanza que emplean como unidad de estudio los medios de comunicación y las tecnologías de punta.	Relación entre las ciencias Recursos tecnológicos para la pedagogía

Contenido	Codificación Abierta
La Educación en Mediaciones… consiste en crear competencias para comprender el lenguaje, los contenidos, los códigos, las normas sociales, las tramas y las dramáticas, los guiones mentales y socioculturales que se generan en el sistema dinámico, complejo y contradictorio de las mediaciones psicosociales y video tecnológicas.	Procesos cognitivos Pensamiento complejo

Contenido	Codificación Abierta
Esta modalidad de enseñanza y aprendizaje que abreva de la interdisciplina educomuncacional, también se ocupa de los procesos cognitivos ya que incentiva el pensamiento reflexivo, creativo y consciente de las mediaciones familiares, educativas,	Procesos cognitivos Pensamiento complejo

institucionales y comunicacionales.	

Contenido	Codificación Abierta
La educación en mediaciones es una metodología que nos permite analizar la interacción que establece la persona con un conjunto de fuentes mediacionales como la familia, la escuela, los grupos de amigos, los ambientes residenciales y barriales, y la presencia de las tecnologías de avanzada en la sociedad, principalmente Internet.	Aprendizaje dialógico

Contenido	Codificación Abierta
Preferimos hablar de Educación en mediaciones y no de educación mediática porque ha llegado el momento de reconocer las instituciones sociales como un sistema dinámico y complejo del cual los medios forman parte.	Cultura democrática

Título del documento: Desarrollo del pensamiento desde una interdisciplina emergente

Año: 2007

Publicación: Revista Comunicación, estudios venezolanos de comunicación Nº 138.

Resumen: el autor desarrolla una serie de puntos en relación con la Educación en Mediaciones, destacando la relación entre las dos disciplinas – educación y comunicación – para promover el desarrollo del pensamiento a través de técnicas de aprendizaje.

Contenido	Codificación Abierta
El pilar fundamental de cualquier modalidad de desarrollo arranca desde el desarrollo del pensamiento. Si no aprendemos a ponderar el conocimiento, estaremos lejos, muy lejos de experimentar un genuino desarrollo democrático sea de índole humano, económico, cultural, comunicacional o psicosocial.	La educación como factor de desarrollo

Contenido	Codificación Abierta
La educación en mediaciones nos enseña a comprender dos momentos importantes dentro de la interacción humana: cómo somos influidos y cómo influimos en nuestro entorno. Aquí no se trata de entender, de manera tradicional el concepto de influencia en y desde las audiencias…	Proceso cognitivo Aprendizaje dialógico

Contenido	Codificación Abierta
Nuestro llamado es sencillo: es necesario cambiar de paradigma de percepción y de conocimiento que rechace cualquier tipo de determinismo lineal o monocausal de la realidad, en virtud de que dicho determinismo debilita la comprensión del resto de las mediaciones. La debilita en la medida en que se le otorga un privilegio desmesurado a los medios al ignorar muchas	Conocimiento holístico

veces el contexto sociocultural donde ellos actúan.	

Contenido	Codificación Abierta
Hay que replantear totalmente nuestra mirada educativa y comunicacional y para ello es necesario convertir estas mediaciones en una asignatura obligatoria o en un tema de debate en los dos ambientes socializadores y mediadores por excelencia: la familia y la escuela.	Participación y cultura ciudadana

Contenido	Codificación Abierta
El objetivo central de la educación de las mediaciones es aprender a pensar nuestro entorno social, informarnos más sobre el mundo en que vivimos, con miras a intervenir e interactuar pedagógicamente en la escuela, la familia y con los grupos sociales para concienciarnos acerca de aquellas mediaciones de cualquier índole que en algún momento determinado y por circunstancias históricas influyen en la cotidianidad.	Conocimiento holístico de la realidad Pensamiento complejo Cambio social

Contenido	Codificación Abierta
…esta modalidad de enseñanza y de aprendizaje abarca la educación en materia de comunicación y todas aquellas variables	

metodológicas que tengan como objeto de estudio la enseñanza de los medios masivos o los usos de los medios con fines educativos.	Relación entre ciencias

Título del documento: Aprender a ver televisión en la escuela

Año: 2014

Publicación: Monte Ávila Editores Latinoamericana. Caracas.

Resumen: en este libro el autor plantea la inclusión de la televisión como parte de la formación que se imparte en el sistema formal, es decir, en la escuela, y en tal sentido, se propone estimular una reflexión consciente según sus mismas palabras. A lo largo del texto, se presentan conceptos provenientes de diferentes investigadores, acerca de la educación en medios de comunicación y la propuesta de un manual de utilidad para los profesionales del área docente.

Contenido	Codificación Abierta
La pedagogía de los medios se refiere a todas aquellas propuestas educativas y comunicacionales que tienen por finalidad capacitar a los educandos en métodos que contemplen la interpretación activa y críticas de los tradicionales medios de comunicación (televisión, cine, radio y prensa), así como de todos aquellos medios de entretenimiento y de información que han surgido de los avances tecnológicos…	Finalidad de la pedagogía para la formación, la crítica y la participación democrática y plural

Contenido	Codificación Abierta
La emancipación o autonomía crítica de la audiencia, comienza a gestarse cuando la audiencia aprende a reconocer que la mediación televisiva es una más entre otras y que, como un objeto de discusión y de análisis, de la misma forma que lo hacemos con las asignatura de estudio en la escuela.	Forma de aprendizaje crítico. Relación del sujeto con el objeto de conocimiento.

Contenido	Codificación Abierta
Es indispensable, entonces, educar para la competencia televisiva, con el objeto de formar cognitivamente a los individuos con herramientas teórico conceptuales para que aprendan a identificar, evaluar y cuestionar las debilidades y fortalezas de los mensajes televisivos.	Construcción de conocimiento

Título del documento: Uso creativo de la televisión en Venezuela. Generar un aprendizaje integral y significativo en la escuela.

Año: 2014

Publicación: Aularia 2014, Vol. 1. www.aularia.org**.**

Resumen: en este artículo, el autor realiza un análisis de catorce (14) trabajos de especialización para uso creativo de la televisión, elaborados en el Instituto de Investigaciones de la Comunicación (ININCO), de la Universidad Central de Venezuela, en siete (7) campos de estudio: 1) Manuales de Educación Mediática. 2) Temas sociales y pedagogía de los medios. 3) Multimedia educativo. 4) Contenidos audiovisuales. 5) Gerencia en Educomunicación. 6) Teoría de la educación en medios. 7) Audiencia y mediaciones sociales y video tecnológicas

Contenido	Codificación Abierta
La Educación Mediática propone metodologías para comprender los discursos mediáticos y la interacción de la audiencia con los medios, desde diversos enfoques: semiótica pragmática, comunicación alternativa, etnografía, mediaciones sociales y estudios culturales.	Interdisciplinariedad de la ciencia
Proporciona competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre aspectos concernientes al proceso comunicacional…	Cognición y comportamiento
Contempla, además, tres objetivos centrales: primero, aprender a leer de manera crítica, consciente y creativa los medios y las mediaciones sociales; segundo, ser capaces de producir contenidos con sentido crítico y creativo; y tercero, comparar el universo simbólico de los medios desde la realidad personal, local y global para generar un aprendizaje integral y significativo en la escuela.	Actitud crítica del educando Aprendizaje significativo

Contenido	Codificación Abierta
El fin último de la Educación Mediática radica en fortalecer los valores humanos, la diversidad cultural, la libertad de expresión así como la autonomía crítica y creativa ante	Proceso de formación holística del educando

discursos codificados por las industrias del espectáculo, Internet y tecnologías móviles	

6.3. Educación mediática participativa

Ismar de Oliveira Soares, presenta una propuesta basada en el concepto de la educación para los medios, como proceso pedagógico, que busca formar al individuo en su carácter de comunicador consciente dentro de la sociedad, motivándolo a apropiarse de su realidad y crear cultura, a partir de los recursos de la información y la comunicación. Se trata de una iniciativa inserta en los cambios propios de la modernidad, que, para el mismo autor, significa un reto para la sociedad en general y específicamente para el ámbito educativo formal o no.

A los efectos de esta investigación, se analizaron los siguientes documentos escritos por de Oliveira Soares:

Título del documento: La gestión de la comunicación educativa.
Año: 1997
Publicación: Chasquis. Revista Latinoamericana de Comunicación. No 58, junio 1997.
Resumen: en este artículo Ismar de Oliveira desarrolla una serie de ideas en relación con la educación y la comunicación, ambas como parte de la gestión que le corresponde al nuevo profesional en el marco de la interdisciplinariedad.

Contenido	Codificación Abierta
La educación puede ser considerada como	

una de las más antiguas y tradicionales áreas del ejercicio de la propia comunicación. Al movilizar personas en permanente interacción, sistematizar y divulgar conocimientos, reafirmar valores, garantizar espacio para las manifestaciones de creatividad de las personas en ella envueltas, la educación moderna se presenta, hoy más que nunca, como un auténtico ecosistema comunicacional.	Interdisciplinariedad de la educación y la comunicación

Contenido	Codificación Abierta
Trabajar la comunicación en cuanto a interdiscursividad y mediación en la era de la información es, esencialmente, pensar la cuestión de la producción y vehiculación de la cultura. En este campo la comunicación social y la educación se cruzan.	Interdisciplinariedad de las ciencias

Contenido	Codificación Abierta
La educación trabaja la información, sistematizándola y divulgándola; trabaja lo lúdico, movilizando sentimientos, emociones; cultiva y difunde valores; manipula – si así podemos decir – el sustrato mismo de la inteligibilidad de toda la interacción humana.	La educación como fenómeno transdisciplinario

Contenido	Codificación Abierta
La educación es, finalmente, un espacio	

donde la lectura y la crítica de la comunicación – de la propia comunicación y de la comunicación masiva – pueden ser hechas, a partir de los paradigmas ofrecidos por las Ciencias Sociales y por las Ciencias del Comportamiento, siempre que el sistema formal o no formal de enseñanza tenga como meta la preparación de ciudadanos autónomos frente a las reales posibilidades de manipulación ejercidas por los sistemas de medios.	Aprendizaje crítico Aprendizaje dialógico Interdisciplinariedad de la ciencia Cambio social y ciudadanía

Contenido	**Codificación Abierta**
La educación como espacio privilegiado de un ecosistema comunicacional, vamos a encontrar el paradigma de la “educación como mediación comunicativa”. Esta ve en cada profesor y en cada alumno el homo comunicacional, un hombre-en-comunicación. La revolución, en este caso, estaría en convertir efectivamente a la escuela en un espacio de comunicación libre, sin manipulación, donde cada profesor y cada alumno sea motivado y movilizado a comunicarse, utilizando, inclusive, todos los recursos colocados a disposición por la modernidad tecnológica.	Relación dialógica Estrategias pedagógicas

Título del documento: Gestión de la comunicación en el espacio educativo

(o los desafíos de la era de la información para el sistema educativo)

Año: 1998

Publicación: Formación del profesorado en la sociedad de la información. Alfonso Gutiérrez (coord.). Segovia, Universidad de Valladolid.

Resumen: en este artículo, el autor presenta argumentos respecto al papel que tiene la educación, en el marco de los nuevos escenarios de la tecnología de la información y la comunicación.

Contenido	Codificación Abierta
Se le atribuye al sistema de medios de comunicación la capacidad de dar sentido a los hechos y de dar significado a los acontecimientos. Este también es el papel que reivindica la educación. Pero «educar para la significación» es mucho más: no quiere decir sólo enseñar el sentido de los significados ya construidos, sino crear procedimientos que permitan a las personas —profesores y alumnos— producir significados.	Producción de conocimiento Relación sujeta/objeto de conocimiento
Por tanto, resulta necesario que los proyectos educativos sean elaborados por la comunidad y no les sean impuestos. Solamente de este modo se formarán personas autónomas y críticas ante las frecuentes tentativas de manipulación de los seres humanos por parte de regímenes y de sistemas políticos y culturales, y cuando no, del propio sistema educativo y escolar.	Creatividad y participación ciudadana Aprendizaje crítico

Contenido	Codificación Abierta
Los medios de comunicación quieren lograr inmensas audiencias, apostando a que cada individuo integrante de la masa de receptores consuma sus mensajes aisladamente, de forma acrítica, aunque muy activa. El mundo, por el contrario, necesita la solidaridad que sólo la convivencia es capaz de enseñar. No se trata de educar para la solidaridad, pero sí en solidaridad, con el fin de romper estereotipos y preconceptos que son los que, en última instancia, definen los espacios de convivencia humana. En ese sentido, educar para la convivencia significa educar para la comunicación.	Aprendizaje crítico Cambio social Participación ciudadana Convivencia social

Contenido	Codificación Abierta
No somos sólo espectadores de la historia, sino seres históricos. En ese sentido, la cultura postmoderna, en oposición al proyecto de la modernidad, asegura la valoración del individuo, su subjetividad y su potencial expresivo. Un sistema educativo que responda a las necesidades de su contexto debe elaborar propuestas que permitan a las personas descubrir y	Apropiación de la cultura para el cambio Relación hombre/objeto de conocimiento

desarrollar distintos modos de apropiación de su experiencia cultural. En el campo de la cultura, la única forma de educación posible es justamente el ejercicio de la producción cultural. Gutiérrez nos dice que la educación para la apropiación de la cultura se concreta cuando se favorecen comportamientos basados en cualidades activas, tales como la creatividad, la imaginación y la intuición. Éstas son las capacidades con las que se participa activamente en la Historia. En el campo socio-cultural eso se hace realidad sólo cuando se ofrece a los participantes del proceso educativo la posibilidad de apropiarse de los recursos que hacen posible la producción de la cultura. En este caso la apropiación de los medios e instrumentos de la comunicación.	Participación, reconocimiento de valores culturales Estrategias educativas para el cambio

Contenido	**Codificación Abierta**
Intentamos demostrar que la propia Educación debe ser entendida de aquí en adelante como un espacio de comunicación dentro de la cultura que emerge en la Era de la Información. La Educación requiere —a partir de esta nueva perspectiva— una revisión de sus paradigmas en relación al nuevo ecosistema cultural.	Relación entre la educación y la comunicación Importancia del espacio cultural para la educación

En ese sentido nos tomamos la libertad de proponer el concepto y la práctica de Gestión de la Comunicacional y Espacio Educativo.	

Título del documento: El derecho a la pantalla: de la educación en medios a la educomunicación en Brasil.

Año: 2008

Publicación: Revista Comunicar Vol. XV, nº 30, 1º semestre, marzo 2008.

Resumen: Ante el cuestionamiento que se presenta en Brasil en relación con respecto a la calidad de los programas televisivos, y el respeto a los derechos de la audiencia conformada por niños, niñas y adolescentes, el autor presenta una serie de planteamientos….

Contenido	Codificación Abierta
La educación de la mirada se transforma en posibilidad de educación para la intervención cultural a partir de determinada perspectiva, la que interesa al propio grupo. Esta es la esencia de la propuesta educomunicativa.	Cambio cultural

Contenido	Codificación Abierta
La adhesión de una nueva perspectiva socialmente contextualizada de relación entre medios y audiencias resultó en un esfuerzo colectivo de entendimiento de la naturaleza de una educación para la comunicación válida y necesaria para los nuevos tiempos. Se trata de reconocer el derecho de los niños y jóvenes a construir su	Interacción entre educación y comunicación La educación como derecho humano fundamental

propia comunicación. ¡Su derecho a la pantalla!	

Contenido	Codificación Abierta
En dirección al diálogo con el otro – personal o institucional -, en la misma búsqueda por la autonomía y libertad de la palabra, el concepto de educomunicación se usa para designar la búsqueda de articulaciones colectivas y dialógicas en función del uso de los procesos y herramientas de la comunicación, para garantiza el progreso y el desarrollo humano.	Relación entre comunicación, educación y desarrollo humano en una dirección de autonomía, libertad y democracia

Contenido	Codificación Abierta
…se busca garantizar y ampliar el "coeficiente comunicativo" – el poder y la habilidad de comunicar – de las personas y de los grupos involucrados en los proyectos educativos. En este sentido, la educomunicación se asume esencialmente como un proceso formativo continuo.	Construcción de conocimiento permanente

Contenido	Codificación Abierta
…hay siempre que recordar quiénes son los actores de los procesos educomunicativos. Estos son tanto maestros y alumnos en la	Participación, integración en el proceso educativo de los

escuela, como el productor cultural en los centros de cultura, los comunicadores y periodistas en los medios masivos, los gestores de políticas públicas en secretarías y ministerios de educación, cultura, medio ambiente, etc. La cuestión central es la posibilidad real de alcanzar una plataforma discursiva común que facilite la comprensión del sentido de las acciones en desarrollo.	actores comunicacionales

Contenido	**Codificación Abierta**
La educación frente a la pantalla tiene que ser precedida por la educación para la comunicación…En términos prácticos, la adopción del concepto de educomunicación facilitó a las autoridades escolares y especialmente a los maestros, el entendimiento del tema.	Interdisciplinariedad de las ciencias.

Contenido	**Codificación Abierta**
La lectura crítica cambia la sensibilidad de los medios. Hace más de una década que ANDI discute la calidad de la producción mediática y su relación con la infancia y educación, a través de la clasificación sistemática de la producción de los periódicos y de las emisoras de TV.	Cambio social y cultural Aprendizaje crítico

Título del documento: Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos.

Año: 2009

Publicación: Revista Nómadas No. 30, abril 2009. Universidad Central Colombia.

Resumen: en este artículo, Ismar de Oliveira Soares destaca la naturaleza dialógica de la educomunicación, a la que también considera no solo un factor de cambio social, sino un derecho de todas las personas, que es promovido desde diferentes proyectos en Brasil, que buscan transformar la escolarización en el marco de un movimiento popular.

Contenido	Codificación Abierta
…las prácticas educomunicativas, aunque inicialmente concebidas como alternativas, empiezan a movilizar grandes estructuras, buscando convertirse en programas de políticas públicas.	Cambio social y políticas públicas
Uno de los desafíos es la formación de los educomunicadores y el otro es la garantía de coherencia de sentidos frente a las contradicciones para enfrentar la práctica.	Proceso dialógico

Contenido	Codificación Abierta
En dirección al diálogo con el otro- personal o institucional -, en la misma búsqueda por la autonomía y libertad de la palabra, el concepto de educomunicación se usa para designar la búsqueda de articulaciones colectivas y dialógicas en función del uso de los procesos y herramientas de la	Proceso dialógico Participación, integración, cambio social

comunicación para garantizar el progreso y el desarrollo humano.	

Título: Educación mediática participativa: la perspectiva de la Licenciatura en Educomunicación, USP- Brasil.

Año: 2011

Publicación: Congreso Internacional de Educación Mediática. Las Culturas de Participación. 13-14-15 octubre 2011. Eje Temático II. Experiencias y Acciones concretas relacionadas con la Educación Mediática en el Ámbito de la Educación Formal. www.educacionmediatica.es

Resumen: en este artículo, de Oliveira Soares comenta los alcances y expectativas de la Licenciatura en Educomunicación, dictada en la Universidad de Sao Paulo, Brasil, con el fin de preparar al profesional para la interfaz comunicación/educación, en cuatro áreas: promover en la comunidad educativa el acceso crítico a los mensajes mediáticos; garantizar el uso creativo y eficiente de las tecnologías de la información; motivar a los miembros de la comunidad educativa para que participen y compartan los procesos comunicacionales.

Contenido	Codificación Abierta
Dichos documentos – el de la Conferencia Nacional de Comunicación, bajo el liderazgo de la sociedad civil y las orientaciones del Ministerio de Educación, de carácter oficial y público – nos permiten imaginar que la utopía representada por la revisión de la práctica comunicativa en el interior de las instituciones escolares, mediante la producción mediática comunitaria como	Participación y cultura ciudadana

ejercicio de una acción democrática planificada y consentida, favorece el deseo alimentado por muchos de romperse el silencio impuesto a maestros y alumnos por muchos sistemas educativos y por mucho tiempo, superando el conformismo consumista establecido como norma por el sistema mediático hegemónico.	Actitud crítica de educandos y docentes Sociedad Civil

Contenido	Codificación Abierta
La aspiración de la sociedad civil por profundos cambios en las políticas públicas de comunicación, de una parte, y la apertura para el cambio por parte de la autoridad pública, por otra, facilitan el diálogo sobre el sentido de la acción educomunicativa: aprender a leer los medios (alfabetización mediática)/ utilizar las tecnologías en las prácticas educativas (pedagogía de la comunicación)/ revisar los proceso de inter-comunicación entre agentes que intervienen en los distintos espacios educativos (la gestión de la comunicación).	Cambio social Aprendizaje dialógico Estrategias pedagógicas

Título del documento: En torno a la palabra en la práctica de la educomunicación.

Año: 2013

Datos de publicación: Revista Aularia, 2(2) julio. 317-321. http://www.aularia.org/ContadorArticulo.php?idart=125

Resumen: entrevista realizada por Enrique Martínez-Salanova a Ismar de Oliveira Soares, quien responde preguntas en torno al tema de la educomunicación, la interculturalidad, así como el rol de educadores y comunicadores en los nuevos escenarios de una sociedad tecnificada.

Contenido	Codificación Abierta
En términos educomunicativos, el gesto y la palabra componen con la imagen un escenario al que denominamos como "ecosistema comunicativo" en el que la simultaneidad de los procesos permite a los sujetos emitir y recibir señales, conceptos y vibraciones emocionales.	Aprendizaje dialógico

Contenido	Codificación Abierta
Para la educomunicación, lo que cuenta no es la preeminencia de la tecnología (no está garantizado que la más veloz e inmediata produzca mejor comunicación), pero sí, la manera como los sujetos se apropian de ella.	Aprendizaje significativo

Contenido	Codificación Abierta
Por lo tanto a la pregunta ¿Qué espacio e importancia queda para la palabra y el gesto en la educomunicación? contestó: el espacio de la creatividad y de la coparticipación en la construcción colectiva de sentidos en el proceso comunicativo, mediante el acercamiento a las	Participación Cambio social

herramientas más próximas e inaccesibles.	

Contenido	Codificación Abierta
El diálogo es, especialmente, una apertura para el encuentro con el otro, independientemente del uso de la expresión oral. Imágenes, gestos, celebraciones, el arte y las diferentes formas de expresión colaboran ya que su intención es provocar el intercambio e informaciones, sentimientos y proyectos. El diálogo no existía cuando predominaba, en las escuelas, el texto, el libro y el discurso oral. En nuestra experiencia con prácticas educomunicativa en la alcaldía de Sao Paulo se demuestra que el sonido y la producción radiofónica, realizada por adolescentes colaborativamente, permiten a los pequeños una aproximación más cercana a la palabra escrita y al texto literario.	Aprendizaje dialógico Creación del conocimiento Apropiación de la realidad Relación sujeto/objeto de conocimiento

Contenido	Codificación Abierta
El rol de los educadores y comunicadores en una sociedad tecnificada es el de descubrir alternativas para el uso de los instrumentos, favoreciendo la creatividad y la voluntad política de los que tienen que ofrecer para cambiar el destino que el sistema económico determinó como modelo	Relación sujeto/objeto de conocimiento

único y definitivo para el uso de las tecnologías digitales.	

Contenido	Codificación Abierta
El manejo de los nuevos lenguajes y la posibilidad de producir empiezan a despertar y animar a miles de niños y jóvenes en los establecimientos destinados a la enseñanza formal y en los alrededores de las escuelas públicas, con la colaboración de expertos y voluntarios locales. Si los interlocutores están lejos, desmotivados, o enojados, porque buscan con prisa espacios más agradables de utilizar su tiempo, cabe a la escuela entender la nueva lógica y ponerse en marcha cambiando sus paradigmas y sus metodologías.	Producción de conocimiento Proceso cognitivo

Título: Proyecciones actuales de la educomunicación en América Latina: conversación entre Oliveira Soares, Citelli y Kaplún.

Año: 2014

Publicación: Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo. Entrevista editada por Carmen Mayugo. Universidad de Santiago de Compostela (España). www.usc.es/revistas/index.php/ricd/article/view/1981

Resumen: transcripción de la conversación en la cual participan Ismar de Oliveira Soares con Adilson Citelli y Gabriel Kaplún, sobre el tema de la educomunicación en América Latina.

Contenido	Codificación Abierta
Entre las distintas maneras de intervención posibles en esta nueva área de conocimiento (la educomunicación) hay una muy importante: la gestión de los procesos comunicativos. Esta gestión se concibe siempre como gestión participativa, democrática, en que la gente, sea cual sea su función, está en diálogo permanente, desde el momento de pensar la producción, desarrollar la producción y evaluar la producción. En los proyectos de formación en educomunicación, el asunto de la gestión es fundamental.	Gestión Participación, conciencia ciudadana Cambio social Proceso dialógico

Contenido	Codificación Abierta
Hay también que tener en cuenta la relación entre educomunicación y creación artística. Las disciplinas artísticas para la infancia, por ejemplo, representan una gran forma de expresión, de comunicación. Entendemos que el binomio arte-educación nos llevó a un importante camino de aproximación a la juventud.	Interdisciplinariedad de las ciencias

Una vez concluida la codificación abierta de los textos analizados, se procedió a la codificación axial, siguiendo el procedimiento establecido en la Teoría Fundamentada. Según Strauss y Corbin (2002), esta etapa consiste en un segundo nivel de análisis, por medio del cual se interrelacionan los datos de la codificación abierta que se realizó previamente, hasta el

momento en que se llegó a la saturación teórica. Los resultados se presentan a continuación:

Codificación Abierta	Codificación Axial
Proceso dialógico Derecho humano fundamental	Naturaleza de la enseñanza
Estrategias Tecnología Medios de comunicación	Pedagogía
Relación sujeto-objeto de conocimiento Apropiación de la realidad Aprendizaje significativo Aprendizaje crítico	El sujeto cognoscente
Interdisciplinariedad Construcción de conocimiento	Ciencia y conocimiento
Cambio social Participación Conciencia ciudadana Cambio cultural Ciudadanía Convivencia social Gestión comunicacional Políticas públicas	Elementos histórico sociales de la educomunicación

Los resultados de la codificación axial, agrupan las categorías previamente seleccionadas, a partir de los argumentos ya desarrollados sobre la Educomunicación, que se utilizan para realizar la comparación entre los planteamientos formulados tanto por Gustavo Hernández Díaz, como por Ismar de Oliveira Soares. Todo ello constituye la base para la formulación del

esquema explicativo formal, correspondiente a las teorías educativas y las propuestas educomunicativas en Latinoamérica.

A continuación, se presenta un cuadro comparativo de la Educación en Mediaciones, de Hernández Díaz, y Educación Mediática Participativa, de de Oliveira Soares, en relación con las categorías derivadas de la codificación axial. La finalidad de este recurso, es reflejar la forma como ambos autores han formulado sus propuestas, para atender las demandas sociales a través de acciones educativas de cambio social.

6.4. Cuadro comparativo

Categorías	**Educación en mediaciones**	**Educación Mediática Participativa**
Naturaleza de la enseñanza	Proceso dialógico, **creativo**, participativo , cultural	Proceso dialógico, participativo, cultural ***factor de desarrollo social***
Pedagogía	Liberadora, factor de cambio social	
El sujeto cognoscente	Aprendizaje significativo, holístico, actitud crítica, apropiación de la realidad ***Pensamiento complejo***	Aprendizaje significativo, holístico, actitud crítica, apropiación de la realidad
Ciencia y conocimiento	Inter y transdisciplinariedad	
Elementos histórico-sociales de la	Derechos fundamentales	Derechos fundamentales

educomunicación	Participación Cambio cultural ***Relación con los medios*** Políticas púbicas Tecnología	Participación ***Conciencia ciudadana*** ***Convivencia social*** ***Democracia*** Cambio cultural Políticas públicas Tecnología

CAPÍTULO VII

ESQUEMA EXPLICATIVO FORMAL SOBRE LAS TEORÍAS EDUCATIVAS PRESENTES EN LAS PROPUESTAS EDUCOMUNICATIVAS DE GUSTAVO HERNÁNDEZ DÍAZ E ISMAR DE OLIVEIRA SOARES Y SU PERTINENCIA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO VENEZOLANO

Cuando se trata de formular un esquema explicativo formal sobre las teorías educativas en el ámbito de la educomunicación, es pertinente contextualizar el cuerpo de proposiciones derivadas de las observaciones en torno al hecho educativo, es decir, la teoría que de acuerdo con lo señalado por Martínez (1999) "…es un modo de mirar los hechos, un modo de organizarlos y representarlos conceptualmente por medio de una red de relaciones entre sus partes constituyentes" (p. 2010).

Es así como, a través de una presentación estructurada de los conceptos más representativos contenidos en las teorías educativas, se enuncia un marco referencial que permite una mejor aproximación hipotética, tanto de los planteamientos en materia de Educación en Mediaciones propuestos por Gustavo Hernández Díaz, como de la Educación Mediática Participativa presentada por Ismar de Oliveira Soares, al igual que su pertinencia en el contexto educativo venezolano.

Para ello, es pertinente explicar a manera de marco referencial, la función explicativa que tienen las teorías educativas, con el fin de tener una visión más amplia acerca de las bases hermenéuticas de las proposiciones que sustentan las propuestas desarrolladas en el campo de la Educomunicación, para luego pasar a la revisión de otros tópicos que se van desplegando en la investigación.

7.1. La función explicativa de las teorías educativas

En el ámbito de las ciencias sociales, la dimensión teórica abarca tres funciones: explicar una determinada situación o evento, sistematizar el conocimiento acerca del mismo y orientar la acción o praxis. Esta es la línea que se sigue para “desarrollar las teorías y marcos conceptuales sobre el estudio de los fenómenos y procesos educativos, considerando para ello las aportaciones de los componentes básicos en su sustrato científico” (Hernández, 2018, s/n).

De esta manera, se conforma la estructura simbólica, un patrón o esquema teórico para explicar la realidad educativa y comunicativa, una tarea que a decir de Concari (2001) “…significa incrementar el entendimiento de las causas del fenómeno, y, además, refiere a la prueba empírica de las proposiciones de la teoría, a las que le da apoyo” (p. 89). Esa acción explicativa de la ciencia se ve complementada por la capacidad de definir las variables inherentes al fenómeno estudiado, que también lleva a la predicción de otros eventos.

Desde el enfoque de la Teoría Fundamentada, según Glasser y Strauss (1967) las proposiciones y conceptos deben ser generados para explicar lo que ocurre en la realidad estudiada, una función que no se circunscribe a la demostración del conocimiento con base en planteamientos teóricos previos, sino más bien dar a comprender la naturaleza, el sentido y el porqué de los fenómenos sociales, entre los cuales están los que atañen a la educación, tomando como punto de partida las interrogantes que van surgiendo de una base discursiva y pragmática.

En las ciencias de la educación, las funciones de la teoría, ya sea con

miras a explicar, sistematizar o proponer, están en permanente revisión, dada la complejidad del objeto de estudio como lo es el proceso enseñanza y aprendizaje, mediado por elementos culturales, pero también individuales, más aún cuando se realiza desde una visión transdisciplinaria del fenómeno en cuestión, que da lugar a nuevas proposiciones susceptibles de ser contrastadas y explicadas desde diversas disciplinas científicas, entre las cuales está la psicología, la filosofía y la sociología.

Lo anterior remite al cambio progresivo en el conocimiento científico sobre la educación, a través de teorías educativas insertas en propuestas novedosas, como las que proceden del campo de la Educomunicación, cuyo nivel explicativo resulta diferente al de otras ciencias, dado que su verdadero punto de partida "surge de las necesidades e ideales de cada pueblo, de sus propios intereses" (Fermoso, Capella y Collom, 2007, p.18).

Así, desde las ciencias de la educación, se ofrece una explicación del hecho educativo en general, bajo la perspectiva de las representaciones sociales, que reflejan el conocimiento construido desde la interpretación de la realidad por parte de los individuos que conforman los diferentes grupos sociales. Se puede entender, entonces, que de esas representaciones sociales surge una forma de conocimiento de sentido común, que Araya-Umaña (2002) refiere como:

> …propio a las sociedades modernas bombardeadas constantemente de información a través de los medios de comunicación de masas (…) En sus contenidos encontramos sin dificultad la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones, cuya sustancia es regulada por las normas sociales de cada colectividad (p. 28).

Este conocimiento que deriva de la realidad social y que se transforma en representaciones o significados, ha sido objeto de estudio por parte de las

ciencias educativas, interesadas en identificar sus variables al igual que sus relaciones, comprenderlas y describirlas, a fin de que se puedan derivar acciones de intervención desde la práctica pedagógica. De esta forma, la ciencia en el contexto educativo da lugar a conjuntos sistemáticos de proposiciones, es decir, de teorías, cuya función explicativa adquiere una significación mucho más activa desde el punto de vista comunicativo, por cuanto alude a un ejercicio de participación colectiva destinado a facilitar la comprensión de la realidad no solo particular, sino también ya en el escenario globalizado actual.

Cabe señalar que, también las teorías educativas contienen representaciones conceptuales elaboradas a partir de los hechos observados y del conocimiento derivado de la experiencia de sus participantes, ya sean educandos o educadores. En tal sentido, la función explicativa de las teorías educativas, desde una óptica que la diferencia de lo que ocurre en el campo de las ciencias fácticas. Así lo explican Fermoso y otros (2007):

> Las teorías de la educación, por más modernas que sean, no coinciden con las teorías científicas, que explican el mundo y se expresan en leyes. Las teorías educativas no son explicativas, sino prácticas; solo prescriben, no explican. Nos dicen qué debemos hacer, no cómo suceden las cosas. Sin embargo, los filósofos de la ciencia aceptan que las teorías prácticas o prescriptivas son también teorías, aunque en un sentido distinto a las científicas… Las teorías de la educación son un conjunto de principios coherentes, de consejos y de recomendaciones a influir en la práctica (p.8).

La descripción previa remite a la noción de las teorías educativas, como la justificación de la acción pedagógica, es decir, de la praxis del proceso enseñanza y aprendizaje. Esto es, les asignan la tarea de conocer la realidad para derivar propuestas destinadas a mejorarla, sin generar leyes alusivas al fenómeno correspondiente, lo cual puede explicarse por la complejidad del

mismo, pues según indica Carr (1996):

> La educación no es una especie de fenómeno inerte que puede observarse, aislarse, explicarse y teorizar sobre él. No existen fenómenos educativos aparte de las prácticas de quienes se dedican a actividades educativas; no hay problemas educativos con independencia de los que surgen a partir de esas prácticas y no existen teorías de la educación independientes de las que estructura y guían estas prácticas (p. 61).

Desde el punto de vista previo, surgen propuestas que apuntan a la generación de teorías a partir de la inducción, por medio de la cual se llega a la explicación del fenómeno educativo y todo lo que este abarca en un determinado contexto. Es a lo que se refiere el concepto de teoría sustantiva, la cual "…tiene como objeto describir, explicar, interpretar, comprender (dimensión teórico-científico) y transformar (dimensión normativo-tecnológica) el proceso educativo general" (Gargallo, 2002, p. 22). El resultado de ambas dimensiones, da lugar a un conjunto de proposiciones que se proyectan en la práctica pedagógica ajustada a las características de cada realidad social en particular.

7.2. Teorías, sistematización del conocimiento y praxis educativa

Otra de las funciones de las teorías, como se menciona al inicio de este capítulo, es la sistematización del conocimiento. Esto significa, ordenar los conceptos, variables y relaciones que se derivan del fenómeno estudiado, para generar más conocimiento aprovechando la experiencia individual, todo lo cual tiene, además, un enfoque interpretativo de la praxis, sus causas y los factores circundantes. En tal sentido, tomando las palabras de Cardona (2013), cabe señalar que una teoría debe ser útil para organizar determinados fenómenos "…en un cuerpo específico de conocimientos" (s/n).

En las teorías educativas, este proceso de sistematización tiene la finalidad de ir construyendo una matriz de análisis basada en la experiencia de los participantes en el hecho educativo, quienes asumen entonces una posición reflexiva, crítica no solo de su realidad sino del papel que tienen, ya sea docente o educando. Es lo que Freire (1992) describe como un mecanismo para la transformación a través de la reflexión, del análisis permanente y crítico que debe impulsar procesos emancipadores, tal como ocurre en la Educación Popular, donde la sistematización viene a ser un proceso participativo.

Esta concepción de la sistematización, coincide con otros planteamientos que ya desde la última década del siglo XX, destacan la importancia de este proceso en términos del sustrato teórico-epistemológico, que, en muchas de las experiencias en América Latina, a decir de Palma (1992), no siempre se expresa de manera explícita, como tampoco la relación entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, lo cual se ha venido resolviendo en la medida en que han surgido planteamientos o propuestas que impulsan la sistematización en términos de proceso, destinado a la creación de conocimiento a partir de las experiencias de intervención con intención de transformación en el ámbito de la realidad social, tal es el caso de las propuestas educomunicativas.

En este sentido, la sistematización conduce a la reflexión, a la acción que incluye tanto el conocimiento del contexto en el cual se lleva a cabo el hecho social, como la orientación de la práctica. Según acotan Barnechea, González y Morgan (1994) “Esta reflexión se sustenta en conocimientos y, a la vez, produce nuevos conocimientos, que refrendan o modifican lo que ya sabían, y que les permite afrontar las nuevas situaciones desconocidas que se les presentan permanente en la práctica” (p. 2).

Por tanto, el proceso de sistematización es el puente comunicante entre los fundamentos teóricos y la práctica educativa, todo sustentado en el conocimiento del cual se nutre para orientar sus objetivos y formas de acción, en función de los requerimientos o necesidades de la realidad social, que se va modificando permanentemente por causas de variables provenientes del entorno y de la misma convivencia de los grupos humanos.

De forma tal que, la aplicación de la teoría formal a la práctica educativa, son aspectos estrechamente vinculados, en lo concerniente a la construcción de nuevo conocimiento, a partir de lo que se conoce como experiencia, o de la búsqueda de soluciones a los problemas que surgen en la práctica. Al aplicar este argumento a la labor que ejercen los profesionales de la educación, tiene cabida el siguiente razonamiento:

> …estos problemas no se resuelven aplicando mecánicamente la teoría, sino a partir de la reflexión que los profesionales realizan en la acción, poniendo en juego no sólo su conocimiento teórico, sino toda su experiencia previa, su sentido común, su habilidad para enfrentarlos y su capacidad de oír, captar y asimilar el punto de vista de los "otros". (Bernechea y otros, 1994, p. 5).

De nuevo, aludiendo al campo de las propuestas educomunicativas, los investigadores y promotores de las mismas, así como los profesionales del campo educativo, tienen la labor de integrar la teoría con el trabajo práctico, a fin de favorecer no solo nuevo conocimiento respecto a los procesos comunicacionales, sino también transformaciones que redunden en beneficio de las comunidades en el mundo actual y a futuro.

7.3. Conceptos educativos y relaciones presentes en las propuestas educomunicativas

En un esquema explicativo formal, se organizan los conceptos básicos y las relaciones en torno a un determinado fenómeno, como es el caso del

proceso de enseñanza y aprendizaje, para categorizarlo, describirlo e interpretar la realidad en la cual se produce el mismo, desde la óptica de sus participantes y, para que a su vez, éstos tengan la oportunidad de tomar decisiones sobre sus comportamientos, según las necesidades que emerjan desde el contexto circundante.

Se trata de una relación dialógica entre conceptos, es decir que, si bien forman parte de las teorías de la educación, no puede separarse de lo que aporta la ciencia de la comunicación, aclarando que como lo indica Hernández Díaz (2005a) “no siempre toda comunicación es educativa.” (p. 72), tomando en consideración la existencia de diferentes puntos de vista sobre ambas áreas del conocimiento humano.

Lo que sí ha sido claramente establecido, es que la comunicación se constituye en parte esencial del hecho educativo, por ser éste un fenómeno eminentemente social, cimentado en la relación, en la interacción entre individuos. Se considera entonces que, la práctica pedagógica es dialógica por naturaleza. Todo ello se expresa también en las propuestas educomunicativas, de cuyo análisis se desprenden conceptos provenientes del quehacer teórico de la educación, que resultan útiles para explicar y generar conocimiento.

Una primera referencia a los conceptos educativos presentes en las propuestas educomunicativas, remite necesariamente al aprendizaje, concebido de manera general, según lo refiere Barbas (2012) como “…un proceso creativo donde sólo es posible la construcción de conocimientos a través del fomento de la creación y la actividad de los participantes” (p.166).

Este concepto de aprendizaje, proviene de los planteamientos del modelo teórico constructivista, fundamento de la corriente pedagógica que

pone énfasis en las experiencias y representaciones del entorno por parte del individuo, como base para la construcción del conocimiento, dándole así a quien aprende un papel activo en dicho proceso.

En este orden de ideas, el aprendizaje en el marco de la Educomunicación adquiere la condición de una actividad participativa, por medio de la cual el individuo interactúa, no solo con el objeto de conocimiento, sino también con su entorno social para elaborar significados a través de la comunicación, de la práctica dialógica que tiene en cuenta el respeto a la dignidad de la persona humana, tanto del educando como del educador, lo que significa que ambos forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, sin imposiciones, sino más bien atendiendo a las experiencias de cada individuo al igual que sus capacidades para integrarse a los eventos del momento histórico en el cual vive.

En cuanto a la enseñanza, considerada como el otro componente del hecho educativo, cuya misión fundamental es la transmisión de saberes, pero no en forma unidireccional, aislada de la realidad del educando, como lo plantean las teorías tradicionales, sino atendiendo al contexto cultural, que le permita al individuo a la comprensión de su valor como ser humano, fomentando un mejor modo de vivir, de pensar en forma abierta, con plena libertad (Wagensberg, 1998, p.115).

Cabe preguntarse, si los conceptos anteriores se expresan claramente en la realidad educativa venezolana, o quedan como meros planteamientos hipotéticos, que no se aplican debido a las condiciones del sistema educativo en todos niveles, o por causa de las políticas que al respecto han quedado establecidas por el Estado e incluso, se podría señalar las carencias de la actividad científica que da origen a nuevas teorías educativas.

7.4. La educación liberadora en el sistema educativo venezolano

Antes de entrar a desarrollar el tema relacionado con la formulación del esquema explicativo, sobre las teorías educativas presentes en las propuestas de Gustavo Hernández Díaz e Ismar de Oliveira Soares, y su pertinencia en el contexto educativo venezolano, es conveniente revisar los cambios tanto en el modelo como en las políticas educativas del Estado venezolano, al igual que las teorías que sustentan las distintas etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje, para de esta manera analizar la contextualización de la educación liberadora en la actualidad.

A los efectos e intereses de este estudio, cabe remontarse a la situación educativa de Venezuela en el siglo XX, específicamente desde el advenimiento de la democracia en 1961, en el cual se implementó un modelo normativo dirigido a la formación de recursos humanos para el desarrollo de las áreas económica y social, con la influencia de las condiciones promovidas por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial para América Latina, dando como resultado las propuestas para transformar las estructuras de los sistemas educativos, como una solución a problemas identificados por los organismos señalados, entre los cuales se contaban la falta de calidad educativa en términos de eficacia, eficiencia y productividad.

Entre 1980 y 1990 surgen proposiciones desde las instancias del sector público, como el “Proyecto de la Comisión Presidencial para el Proyecto Educativo Nacional (COPEN, 1986); “Un Proyecto Educativo para la Modernización y Democratización” (COPRE, 1990); “La Agenda Educativa para Venezuela” (COPRE, 1992); al igual que instrumentos legales, entre los que se cuenta la Ley Orgánica de Educación (1980). Por su parte, la contribución del sector privado se materializó en documentos, como el

titulado “Doce propuestas educativas para Venezuela” (Universidad Católica Andrés Bello, 1994), en el cual se plasmaron ideas destinadas a contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en el país.

En general, las iniciativas mencionadas tenían como fin dar respuesta a las necesidades y expectativas de la sociedad venezolana, promoviendo una reforma educativa, que a decir de Antúnez (2009) abarcaba “…expresiones e instrumentos de proyectos políticos y, además, como nuevas propuestas de contenidos curriculares o innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p. 99).

En un intento por democratizar la educación, estas reformas en materia educativa pretendían atender y resolver problemas como los altos índices de repitencia, deserción escolar, la exclusión, el bajo rendimiento, otorgando a la comunidad un papel “…fundamental en el proceso formativo donde los padres o representantes de alumnos y los educadores colaboran en forma participativa y protagónica” (UNESCO/OREALC, 2001, p.383).

Sin embargo, se mantuvo un modelo educativo sustentado en prácticas tradicionales, basadas en una relación vertical entre docentes y alumnos, estos últimos concebidos como sujetos pasivos, solo depositarios de conocimiento, a quienes además se les limitaba su capacidad de análisis, de comprensión y creación de conocimiento. De manera que, según el Ministerio de Educación (1997):

> La reforma educativa venezolana entiende a los maestros como sus principales protagonistas. En ellos recae la principal responsabilidad por desarrollar una práctica educativa adaptada a las condiciones particulares de cada escuela y de cada grupo de alumnos. Una docencia dirigida al aprendizaje de lo importante, al fortalecimiento de valores, al respeto y al desarrollo del ser de cada estudiante, no puede ser un ejercicio mecánico donde solo se “apliquen recetas”. Se trata de desarrollar una práctica

> inteligente y sensible, que compromete al educador en un proceso de reflexión, investigación y creación permanente. (Ministerio de p.18).

Lo señalado en la cita, se fundamenta en otorgar a la praxis docente un papel fundamental en el proceso educativo, aun cuando se vislumbra la adopción del paradigma constructivista, que propone una relación activa del alumno con el conocimiento, sumado a la descripción del aprendizaje como un proceso social, en el cual el lenguaje adquiere una particular connotación, según lo planteado por las teorías socioculturales, entre cuyos principales representantes están John Dewey, Jean Piaget y Lev Vygotsky.

Con la aprobación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela en el año 1999, sobrevienen cambios en la concepción de la relación individuo-sociedad, el papel protagónico de la comunidad, la cultura como referente para la vida ciudadana, que llevó a declarar a la educación como un proceso fundamental para los fines del Estado, como se establece en los Artículos 2 y 3 del referido texto constitucional. Esto conlleva a transformaciones de principios, tanto culturales como pedagógicos, sustentados en el ideario político educativo de figuras como Simón Bolívar, Simón Rodríguez, Paulo Freire, entre otras, en el marco del Socialismo del Siglo XXI.

De esta forma, el Estado venezolano establece los lineamientos para un proceso educativo, entre cuyos fines está elevar "… la conciencia para la suprema felicidad social a través de una estructura económica incluyente y un nuevo modelo productivo social, humanista y endógeno" (Ley Orgánica de Educación, 2009, artículo 15).

Asimismo, se elabora el Sistema Educativo Bolivariano, conformado por una serie de programas o subsistemas, destinados a cubrir las diferentes

etapas del desarrollo humano, con el fundamento teórico de la Pedagogía de la dignidad, que llega a través de los planteamientos de autores como Paulo Freire, con una profunda dimensión social y humanista, que a decir de Pérez (2015) "…salta las barreras del estructuralismo y piensa que la educación para la autoliberación convierte al oprimido en protagonista activo de su emancipación" (p.64).

Actualmente, en el sistema educativo en Venezuela, fundamentado en las ideas del Humanismo Social, si bien se concibe la educación como un proceso destinado a favorecer la liberación de los pueblos, que promueve la transformación social, según los postulados desarrollados por Freire, hay elementos que no compaginan con tales proposiciones, como por ejemplo el hecho de aún hoy se conciba la figura del Estado docente contemplado en la Ley Orgánica de Educación, con lo cual a decir de Moreno (2010):

> … se reivindica la burocracia en su función controladora, supervisora y reguladora de la educación, y niega antológicamente al sujeto como ser social que de forma soberana, crítica, autónoma, emancipada, libre y protagónica asuma los procesos de transformación de la educación en el país; máxime cuando en Venezuela el Estado es el eje central de dominación y los procesos de cambios y transformación que se han impulsado están dirigidos a sustituir al capitalismo y establecer una sociedad humanista dentro del denominado socialismo del siglo XXI (p.39).

De forma tal que, por una parte, se plantea en Venezuela un modelo educativo con un enfoque eminentemente liberador, pero por otro lado la acción controladora del Estado es un factor de hegemonía, que más bien concuerda con el modelo de educación bancaria, harto criticado por ser ajeno a las ideas de emancipación, de relación dialógica dirigida a fomentar en los individuos, las capacidades para hacerse de su realidad a través de habilidades comunicacionales propiciadoras del cambio social.

7.5. Teorías educativas y educación en mediaciones

La Educación en Mediaciones, como lo explica Hernández Díaz (2006), es un campo de la investigación social que se organiza a partir del modelo metodológico de Vasallo de López, quien establece diferencia entre el nivel epistemológico, teórico, metódico y técnico de la ciencia, agrupados en dos grandes ejes: paradigmático y sintagmático. Aun cuando los niveles ya señalados, constituyen una red de relaciones, a los efectos de este trabajo, el interés está centrado en el nivel teórico referido a "…una propuesta explicativa que se confronta con la realidad" (Hernández Díaz, 2006, p. 27).

Para ello, se acude a la construcción mental de símbolos, los cuales se organizan en un cuerpo de conocimientos, es decir, la teoría, que a su vez debe llevar a la reflexión sobre esa realidad de donde proviene. En el caso de la Educación en Mediaciones, el recién referido autor, cuya propuesta educomunicativa es objeto de análisis en este trabajo, hace la siguiente acotación:

> En lo teórico se basa en los enfoques provenientes de las ciencias de la educación y la comunicación. Para el primer caso, son muy útiles las teorías críticas y constructivistas del aprendizaje de Ausubel, Novak y Hanesian así como las de Piaget, Vygotski, Bruner y Kaplún (Ob.cit. p. 28).

A continuación, se expone lo referente a las teorías críticas, partiendo de la concepción de la educación, como un fenómeno sustentado en la relación dialéctica entre la estructura social y la acción individual, donde se destacan señalamientos, y más que todo transformaciones sobre la función de reproducción de relaciones sociales en los sistemas capitalistas, las relaciones de poder, la segregación y la dependencia de los grupos

minoritarios, la imposición arbitraria de valores culturales de los grupos dominantes o del aparato ideológico del Estado.

En este orden de ideas, cabe hacer mención particular de la teoría progresista liberadora desarrollada por Paulo Freire, quien concibe a la educación en términos de un proceso, cuya finalidad es que el individuo adquiera conciencia de su condición social, como agente participativo en los cambios del entorno, a diferencia de lo contemplado por prácticas pedagógicas limitantes. En este sentido, se concibe a la educación como un quehacer político, no neutro, que busca romper con modelos conservadores, sustentados en las relaciones de poder que han generado condiciones de desigualdad en los diferentes órdenes del quehacer humano en comunidad.

En el ámbito venezolano, las ideas provenientes de las teorías críticas de la educación, como la de Freire, fueron consideradas para la formulación de las reformas en el currículo bolivariano en la última década del siglo XX, con la incorporación de la relación entre el aprendizaje y las experiencias provenientes de la realidad vivida por los educandos. En opinión de Pérez (2015):

> …los planteamientos y principios propios de la teoría crítica rigen el sistema educativo venezolano. En la actualidad esta teoría se ajusta a la realidad del sistema, puesto que en éste se busca crear la participación libre de los estudiantes para erradicar la actitud pasiva en la adquisición del conocimiento, es así como dentro del sistema venezolano se ha comenzado un proceso pedagógico de enseñanza activa en el que el aprendizaje se construye desde la participación de los estudiantes y la interacción con el docente. En la actualidad el sistema ofrece la oportunidad de construir conocimiento en interacción con la realidad de su entorno, a partir de utilizar modelos dialécticos sustentados en experiencias previas y ajustada a las realidades sociales que hacen vida en el espacio educativo. (p. 67).

En Venezuela, los postulados de la educación liberadora de Paulo Freire, se articulan con el modelo denominado Educación Bolivariana, en lo que respecta a la formación del individuo con autonomía para crear y transformar su realidad, lo que supone la participación de todos los individuos en espacios tanto formales como informales, aprovechando los recursos comunicacionales, buscando con ello dejar el modelo de educación bancaria tradicional, criticado por fomentar la reproducción del pensamiento único.

Sin embargo, en la realidad venezolana todo parece apuntar a que aún persisten prácticas enmarcadas en la educación para la sumisión, que no es liberadora, sino dominadora, concebida para promover la aceptación por parte de los educandos, sin posibilidades de cuestionamiento, impidiéndoles de esta forma su desvinculación con estructuras sociales y culturales alienantes, con poca o ninguna oportunidad de decidir realmente sobre su destino histórico.

En este sentido, el modelo educativo bolivariano implementado por el Estado venezolano, no está exento de un contenido ideológico, sustentado en el Socialismo del Siglo XXI, bajo el argumento de que es la vía para garantizar el bienestar social, de manera que "…el sistema político hace uso de los espacios educativos para imponer una visión de país, unos nuevos valores, unas formas distintas de comportamiento, una lectura particular de la realidad…" (Leal, 2014, p.542).

Lo señalado en el párrafo previo significa, a la vez, una forma de comunicación de valores, de un sistema de significados y significantes que de alguna manera se impone a la sociedad, alejándose por lo tanto de la función liberadora de la educación, destinada a incentivar en el individuo la formación de criterios propios, a través de la participación, el respeto, la convivencia y la acción transformadora, mas que ideologizante, tarea que

requiere de habilidades comunicativas, por medio de las cuales los individuos puedan establecer, percibir e interpretar de manera crítica los mensajes en su relación con el entorno circundante.

Es propicia la reflexión acerca de las implicaciones que tiene la educación en mediaciones dentro del contexto venezolano, partiendo de las consideraciones que al respecto plantea el mismo Hernández Díaz (2014) en los siguientes términos:

> Desde la década de los 70 hasta nuestros días, nuestro país no cuenta con información actualizada sobre la enseñanza de los medios, tanto en el sistema escolar formal como en ambientes no escolarizados. La ausencia de registro documental representa una enorme falencia. Sin evaluación de experiencias es imposible reflexionar sobre el valor y pertinencia de teorías, métodos y estrategias que se utilizan en el quehacer educativo. Urge teorizar, entonces, con base a la información proveniente de la realidad escolar; de otro modo, se incurre en el error de inventar el salón de clases, la cotidianidad del estudiante y sus mediaciones sociales (p. 029).

Una revisión del sistema educativo venezolano actual, da cuenta de la hegemonía del Estado centralista, que actúa como aparato controlador de la comunicación y la información en las distintas instancias de la vida social, incluyendo la educación, cuya función más que liberadora, se puede considerar en términos de un mecanismo útil por medio del cual el denominado Estado-Comunicador, según acota Bisbal (2007), ha orientado un proceso de ideologización.

De esta forma, resulta un tanto difícil hasta ahora identificar la ocurrencia de condiciones adecuadas en este momento histórico en Venezuela, para que se produzca una real, concreta y efectiva aplicación de la propuesta de educación en mediaciones, en algunos de los niveles del sistema educativo formal. A manera de ejemplo, Hernández Díaz (1997)

presenta el siguiente cuestionamiento:

> En Venezuela, el Sistema escolar formal contempla en la asignatura de Castellano y Literatura del séptimo año del Ciclo Básico, un capítulo destinado a la Educación para los Medios (EPM). Esta iniciativa nos parece por demás encomiable; más aún si advertimos que estas prácticas educativas en muchos países no forman parte del currículum escolar.
> No obstante, al evaluar la EPM en la asignatura antes mencionada, hemos constatado que la misma acusa una gran deficiencia en cuanto a sus contenidos, falta de creatividad en las actividades a desarrollar por los niños en clase y ausencia de métodos para el análisis de los medios (p. 111).

Se observa, entonces, que, si bien existe la disposición para adoptar propuestas pedagógicas innovadoras, en la realidad educativa venezolana hay circunstancias que deben ser revisadas, para que la teoría y la praxis puedan ir en conjunto, hacia la consecución de los objetivos del quehacer educativo, tanto en lo referente a la enseñanza como al proceso de aprendizaje.

7.6. Aprender a pensar

Ya se ha dicho que el aprendizaje es parte fundamental del hecho educativo, y por lo tanto su definición ha sido formulada desde diferentes paradigmas, atendiendo a la naturaleza, objetivos y variables de este proceso donde intervienen factores de orden fisiológico, psicológico y social, propios del ser humano que está en la continua búsqueda del saber, conocer e interpretar el entorno que le rodea.

En la educación en mediaciones, el concepto de aprendizaje se asocia con la comprensión de lenguajes, significados, códigos, valores y normas sociales particulares de cada contexto, incluyendo los medios tanto audiovisuales como tecnológicos. Ampliando entonces el objetivo de la

educación en mediaciones, Hernández Díaz (2006) señala que:

> …es aprender a pensar nuestro entorno social, informarnos más sobre el mundo en que vivimos, con miras a intervenir e interactuar pedagógicamente en la escuela, la familia y con los grupos sociales para concienciarnos acerca de aquellas mediaciones de cualquier índole que en algún momento determinado y por circunstancias históricas influyen en la cotidianidad (p. 77).

En la propuesta de Hernández Díaz, es posible identificar el concepto de aprendizaje, en relación con la producción de significados y sentidos apropiados por parte de las audiencias, entendidas éstas como participantes del hecho educativo, en el cual intervienen no solo variables de orden individual, sino también cultural, situacional y las provenientes de grupos referenciales como la familia, las comunidades y otras instituciones socializadoras.

Los soportes teóricos de este argumento, provienen de los postulados constructivistas del aprendizaje, formulados por algunos teóricos más destacados, como Ausubel, Novak y Hanesian al igual que Jean Piaget, de quienes se ha tomado el concepto de aprendizaje significativo en términos de la capacidad del individuo para vincular el conocimiento con experiencias previas, a través de la asimilación, interiorización de conceptos y proposiciones.

En Venezuela, estos postulados teóricos en relación con el aprender a pensar en mediaciones, están expresados en el artículo 6, parágrafo g de la Ley Orgánica de Educación (2009), referido a las garantías del Estado a través de sus órganos competentes, en su papel rector de la educación como deber y derecho:

> g. Las condiciones para la articulación entre la educación y los medios de comunicación, con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, la capacidad para construir mediaciones de forma permanente entre la familia, la escuela y la comunidad, en conformidad con lo previsto en la Constitución de la República y demás leyes.

Ahora bien, hablar de articulación entre educación y medios implica disponer de ciertas condiciones, como la continua revisión y actualización de las políticas educativas, a fin de adaptarlas a las exigencias de un contexto cada vez más complejo por la influencia de factores de diversa índole, especialmente los que provienen de la innovación tecnológica. De igual manera, la mención a las instituciones sociales para la construcción de mediaciones, no puede reducirse a lo establecido legalmente; tiene que estar en consonancia con la praxis pedagógica.

Es por ello que, es pertinente hacer alusión a lo señalado por Hernández Díaz (2014), en cuanto a la importancia de las mediaciones en el proceso de aprendizaje:

> Conocer la relación que establece el educando con sus mediaciones institucionales y video tecnológicas es vital para que el aprendizaje sea significativo, esto es, para que los contenidos tengan sentido en la cotidianidad. Si no se enseña a pensar el consumo cultural en las escuelas, si no se estudian los públicos de la cultura, todo esfuerzo de alfabetización está condenado al fracaso porque se ha soslayado el contexto sociocultural de los educandos (p.128).

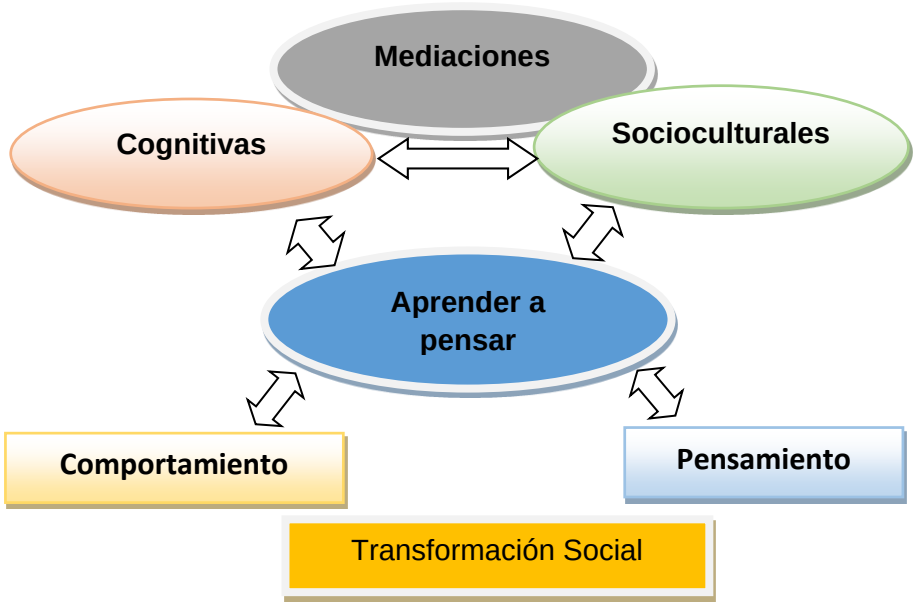
Como se observa, la utilidad del aprendizaje significativo no solo aplica para la educación formal, en las aulas de los distintos niveles del sistema educativo, sino también para todos los ciudadanos, en aras del derecho a participar en cualquier iniciativa que promueva el derecho a la educación en su forma más amplia y la posibilidad de que el individuo desarrolle las capacidades para apropiarse de su realidad, captarla, interpretarla y generar

conocimiento.

De forma tal que, aprender a pensar en el marco de la educación en mediaciones, implica la incorporación de nuevos contenidos a la estructura cognitiva ya existente, relacionar los significados nuevos con los previos e incorporarlos al repertorio conductual.

También de las proposiciones teóricas de Vygotsky (1991), se aplican conceptos para sustentar el proceso de aprendizaje en la educación en mediaciones, concebida como una forma de interacción social, influenciada por factores individuales y socioculturales. Por tanto, aprendizaje es el resultado de la internalización de los conocimientos que el individuo adquiere en su medio social, donde la cultura actúa como un instrumento mediador, al que se suman las motivaciones de cada persona. Así se expresa gráficamente esta integración de procesos internos y externos:

Gráfico 4. Aprendizaje en la educación en mediaciones



Fuente: Elaboración propia (2018).

Desde la educación en mediaciones, se plantea el aprender a pensar, como el objetivo central de la acción pedagógica, dentro de la cual destacan las mediaciones como "…el conjunto de influencias cognitivas y socioculturales que estructuran el proceso de aprendizaje de los sujetos" (Hernández Díaz, 2005b, p.76).

Las influencias cognitivas proceden del interior del individuo, de sus percepciones, emociones, experiencias, mientras las socioculturales provienen del medio ambiente, de los grupos o instituciones socializadoras como la familia, la escuela, la comunidad, a lo que se suman los medios de comunicación, así como los avances en materia tecnológica.

La relación dialógica es una de las características de la propuesta de educación en mediaciones, no solo entre las propias mediaciones tanto cognitivas y socioculturales, sino también entre éstas y el aprendizaje, como eje central de la educación, que a su vez mantiene estrecha interacción con los cambios producidos tanto en el comportamiento, como en el pensamiento y en el entorno social del individuo que aprende a pensar.

Este modelo de aprendizaje puede considerarse una respuesta adecuada a la necesidad de responder a la continua demanda de mejoras, que conlleven a una educación ajustada a nuevos escenarios, donde la capacidad de crítica del individuo es fundamental para su participación en los procesos de cambio, de trasformación social con base en la permanente interacción con el medio circundante.

Igualmente, la propuesta educomunicativa ofrece herramientas que le permiten al educando, dejar a un lado la repetición mecánica de contenidos, para enfocase en la comprensión de los conocimientos y la construcción de nuevos saberes a partir de su realidad. Sin embargo, es una tarea que

requiere de la participación del docente, cuyo papel dentro de este esquema del proceso educativo, también se va modificando para ajustarse a los requerimientos de los nuevos escenarios sociales.

7.7. Pedagogía de las mediaciones

En atención a esa exigencia de cambio a la que se hace referencia en el párrafo previo, la propuesta de la educación en mediaciones, plantea la idea de un modelo pedagógico que elabora sus contenidos procedimentales y conceptuales, a partir de la convivencia escolar, que a su vez permite identificar el grado de compromiso del docente con la labor que le corresponde realizar. Al respecto, Hernández Díaz (2005a) sostiene:

> El corazón de esta pedagogía es la comprensión del ser humano desde su entorno comunicacional y psicosocial. Dicho, en otros términos, la pedagogía que propongo requiere que los alumnos tengan conocimiento de los valores de la estructura familiar, de su ambiente residencial, de los grupos de amigos, de la escuela y de los maestros, así como de los medios masivos. (p.15).

Al presentar su modelo de pedagogía, Hernández Díaz (2006) establece una distinción entre la educación, entendida como un proceso socializador y la pedagogía, dándole a esta última el carácter de “reflexión sobre el hecho educativo” (p.33). Mientras lo educativo está dirigido a la formación del hombre, según las expectativas de la sociedad, la pedagogía establece la forma de moldear a este tipo de individuo a través de principios educativos, objetivos pedagógicos, proyectos curriculares, al igual que los perfiles de los participantes en el hecho educativo, es decir, en general con la praxis educativa.

En la educación en mediaciones, los conceptos en relación con la pedagogía como orientadora de las prácticas educativas, derivan de los

postulados del modelo presentado por Mario Kaplún, que, en franca oposición al paradigma conductista, abarca no solo los fundamentos del constructivismo, sino también de la psicología social, de la sociología del conocimiento y del interaccionismo simbólico, los cuales son comunes a muchas de las propuestas educomunicativas actuales.

Los postulados teóricos de Kaplún (1998), que subyacen a la educación en mediaciones, tienen que ver con varios aspectos. El primer de ellos es la actitud crítica que se espera desarrolle el educando, para el análisis de los mensajes difundidos por los medios, a través de las mediaciones, ya sean cognitivas o socioculturales, que intervienen en la interpretación de dichos mensajes.

Es lo que ocurre, por ejemplo, cuando el estudiante aprende a descifrar el lenguaje de los programas de televisión, a identificar los elementos que intervienen en el discurso televisivo, a interpretar los códigos audiovisuales con el apoyo de sus capacidades cognitivas, de las influencias de los modelos familiares, sus ideas religiosas, entre otras mediaciones. Tal situación, tomando las palabras de Hernández Díaz (2010):

> Demuestra que la interacción que establece la audiencia con los medios se halla influida, simultáneamente, por diversos tipos de mediaciones, como la lingüística, mediática, técnica, institucional, emocional, etcétera. Si la audiencia está consciente de cómo operan sus mediaciones, será capaz de convertirse en un ciudadano más advertido y exigente ante a la oferta de contenidos de la industria del entretenimiento (p.4).

Ciertamente, este tipo de habilidad representa un beneficio para el educando, no solo por lo que representa para su desarrollo cognitivo, sino también en términos de su formación como ciudadano, preparado para ejercer su participación en diferentes acciones a favor de cualquier cambio

que requiera la sociedad.

A este respecto, cabe preguntarse acerca de lo que realmente ocurre en el ámbito educativo venezolano, entre lo establecido en el marco legal y las vivencias en la escuela o en la universidad. De esta forma, en el artículo 6 de la Ley Orgánica de Educación (2009) indica que, entre las competencias del Estado docente está la promoción, integración y facilitación de la participación social:

> De las familias, la escuela, las organizaciones sociales y comunitarias en la defensa de los derechos y en el cumplimiento de los deberes comunicacionales para la educación integral de los ciudadanos y las ciudadanas, en la interpretación crítica y responsable de los mensajes de los medios de comunicación social públicos y privados, universalizando y democratizando su acceso.

Para que se cumpla lo arriba señalado, es necesario no solo que las instituciones socializadoras tengan conciencia de su responsabilidad en la formación de un ciudadano con capacidad crítica, sino que también se requiere de condiciones, políticas y programas que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual el escenario venezolano actual se ve afectado precisamente por la función controladora de ese Estado docente, que se evidencia en los medios de comunicación durante al menos las dos últimas décadas de este siglo XXI. A este respecto, Bisbal (2007) comenta:

> Al observar toda esta estructura de medios en manos del Estado, advertimos la presencia de un “Estado-Comunicador” que ha visto en la información y la comunicación el espacio privilegiado para la educación e ideologización en pos de una “sociedad socialista” que es el objetivo prioritario hacia donde se orienta este proceso gubernamental en funciones de Estado.
> De igual manera, toda esa plataforma de medios que se ha venido concretando en los últimos tres años en manos del Gobierno pone a prueba dos consideraciones importantes de apuntar: la primera

> que tiene que ver con el papel del Estado y de las políticas públicas en comunicación y la otra, la articulación del Estado con este ámbito tan estratégico como lo es la comunicación (p.660).

De manera que, si bien la educación en mediaciones es una propuesta que refleja claramente que el proceso de enseñar a pensar, agrupa elementos cognitivos y socioculturales, para dar por resultado un aprendizaje significativo, no es menos cierto que en la realidad venezolana no se termina de consolidar la relación entre educación y las mediaciones sociales, bajo el enfoque innovador de la Educomunicación, debido a las condiciones que dependen en buena parte de las políticas asumidas por el Estado docente, que dificultan su implementación.

El segundo aspecto a considerar en relación con la estructura teórica de la educación en mediaciones, tiene que ver con el diseño de estrategias basadas en el conocimiento de las relaciones de los individuos con los medios, para de esa forma conocer y comprender el alcance de la influencia de las mediaciones, cualquiera sea su naturaleza.

Entre los argumentos presentados por Hernández Díaz (2001) sobre este tópico, cabe señalar lo siguiente:

> La comprensión de estas mediaciones nos suministra información valiosísima que repercute notablemente en el diseño y planificación de programas para la enseñanza de los medios. Dice un refrán que si quieres enseñar latín a Pedro tienes que conocerlo y obviamente saber latín. Supongo que es más eficaz elaborar manuales a partir del conocimiento psicosocial que se extrae de las audiencias que disponer de metodologías de enseñanza descontextualizadas /o distanciadas de la vida cotidiana (p. 1).

El planteamiento anterior, remite la importancia que tiene el

conocimiento de la realidad social por parte de las instancias encargadas de las políticas educativas, con miras a identificar las necesidades, expectativas, valores y otras características de los educandos, para que de esa forma disponer de programas realmente cónsonos con las exigencias de la sociedad actual, en franco desarrollo, influenciado por los adelantos tecnológicos en materia de comunicación.

En Venezuela, la Ley Orgánica de Educación (2009) establece el uso de las tecnologías de la comunicación y la información para alcanzar "…un nuevo modelo de escuela, concebida como espacio abierto para la producción y el desarrollo endógeno…" sin embargo, en la realidad se observan debilidades u obstáculos para alcanzar tal fin, ya sea por causa de la falta de formación tecnológica de los docentes, su resistencia al cambio, o bien problemas estructurales como se desprende, de lo comentado por Aguirre (2016):

> El primer obstáculo para la introducción de prácticas informacionales tiene que ver con la debilidad de las infraestructuras de telecomunicaciones. Aunque la teledensidad ha progresado en términos generales, se mantiene aún la gran brecha en países del Norte y del Sur. Hace tiempo que Antonio Pasquali denunció la falta de desarrollo de la telefonía fija de Venezuela, que sigue siendo todavía el medio privilegiado de conexión a Internet, a pesar del avance de los sistemas inalámbricos (p. 38).

En tercer lugar, el modelo pedagógico de Kaplún que adopta la educación en mediaciones, contempla la permanente reflexión del hecho educativo, incluyendo el factor comunicacional, para propiciar una práctica que fomente la creatividad. Por lo tanto, Mata, Gabelas y Hernández Díaz (2014) concuerdan con lo sustentado por Kaplún al señalar que:

> Si el profesor basa su pedagogía en un modelo transmisivo, seguirá empleando las tecnologías en la misma línea, mientras

> que, si su fórmula es educomunicativa y se fundamenta en el constructivismo y potenciación del alumno, las herramientas se usarán con otro objetivo muy distinto (p.190).

En definitiva, se entiende que la educación en mediaciones es una oportunidad para dar un giro a la práctica pedagógica cotidiana en el ámbito venezolano, para guiarla hacia un modelo que promueva el uso consciente de los medios, con la debida formación teórica y metodológica de los docentes, quienes tienen la función de propiciar la enseñanza dentro del proceso educativo, en el marco de un esquema diferente de la relación entre el sujeto que conoce y el objeto del conocimiento.

7.8. Sujeto y conocimiento

Los planteamientos acerca de la relación del sujeto con el conocimiento, en la propuesta educomunicativa de la educación en mediaciones, también se abordan desde el constructivismo y la teoría pedagógica de Kaplún (2002), quien sostiene “Es un principio universalmente asumido por la ciencia pedagógica el de que no es recibiendo lecciones como el educando llega a la apropiación del conocimiento. El ser humano aprende más construyendo, elaborando personalmente, que repitiendo lo que otros dijeron” (p.208).

Más aún, el antes referido autor se refiere al cambio del educando oyente, figura propia del modelo bancario de educación, al educando hablante, que se corresponde con las propuestas educomunicativas, en las cuales se promueve el papel activo del alumno o de quien aprende en el estudio del medio circundante, no solo para generar o construir conocimiento a partir de la experiencia individual, sino también para expresarlo a través de las acciones de cambio social al que está llamado en su condición de integrante de cualquier mediador, sea familia, comunidad, u otro.

Esa relación del sujeto cognoscente y el objeto del conocimiento al que se alude en el párrafo previo, también es asumida por la educación en mediaciones, tomando como referente no solo los medios de comunicación tradicionales, sino también los que se han venido desarrollando gracias a los avances de la tecnología.

A este respecto, según explican Mata, Gabelas y Hernández Díaz (2014), en la medida en que los individuos "…desarrollan destrezas tecnológicas crean espacios de afinidad, donde se apropian de sus propios conocimientos, que hacen partícipes a la comunidad de usuarios y exhiben en los espacios públicos" (p. 194).

Ese "apropiarse del conocimiento", en el marco de la educación en mediaciones, viene acompañado de una actitud crítica, de un razonamiento constructivo para debatir ideas, para construir un discurso reflexivo con pleno reconocimiento de los significados.

En tal sentido, la propuesta de Hernández Díaz (2002) pretende dar respuesta a una situación, referente a la realidad venezolana, que describe en los siguientes términos:

> Nuestro sistema educativo no enseña a pensar. Los estudiantes aprenden, por lo general, repitiendo mecánicamente los contenidos de las asignaturas. Son muy pocos los que emplean herramientas y estrategias de aprendizaje para cerciorarse de que han comprendido las nociones impartidas en clase. Son muy pocos los que emplean, a su vez, habilidades metacognitivas para el análisis y adquisición de nuevos conocimientos (p. 15).

La cita hace referencia a las condiciones de aprendizaje a través de la acción mediadora de la educación formal, pero también el argumento es aplicable a otros ámbitos de la vida de la sociedad, como lo es, por ejemplo,

los medios audiovisuales y tecnológicos a los que se hizo referencia en párrafos anteriores. En estos casos, la educación en mediaciones también alude a una relación activa entre los sujetos cognoscentes y la realidad objeto del conocimiento.

7.9. Teorías educativas y educación mediática participativa

La propuesta educomunicativa de educación para los medios presentada, se enmarca en los movimientos de intervención social en los cuales, desde una perspectiva dialéctica, a decir de Oliveira Soares (2009) "…el receptor analiza los medios a partir de su propio lugar social, económico y cultural" (p. 197).

En lo que respecta al sustento teórico, el referido autor se apoya en los conceptos de educación y pedagogía, derivados de la transdisciplinariedad, de manera que en sus diferentes planteamientos, se observa el resultado de la sistematización al igual que de la divulgación de la información, pero además, en este contexto la educación se concibe como parte de la comunicación. En este sentido, de Oliveira Soares (1997) afirma:

> La educación –en cuanto estructura formal de enseñanza- se presenta a la sociedad como organización completa, donde se mueven personas que cumplen funciones, emiten, reciben y reelaboran símbolos, se relacionan institucionalmente – bien o mal – con el público externo y, muchas veces, con los medios de comunicación (p. 8).

Si bien en la descripción anterior, el autor no expresa claramente el sustrato teórico que asume para tales afirmaciones, es posible extraer algunas ideas para la formulación de un esquema explicativo formal de las teorías educativas presentes en la propuesta de educación mediática participativa.

En tal sentido, se hace mención del concepto de la educación como un hecho social, alrededor del cual se establecen relaciones interpersonales e interinstitucionales con diferentes fines, a través de una permanente dinámica comunicacional que caracteriza lo que el mismo de Oliveira Soares menciona como el “quehacer pensante”, o el “aprender a leer los medios”, dos expresiones de un mismo fenómeno que alude precisamente a la actividad por medio de la cual el individuo adquiere habilidades para tener acceso a los medios de comunicación que ofrece la denominada sociedad de la información, con una marcada innovación tecnológica.

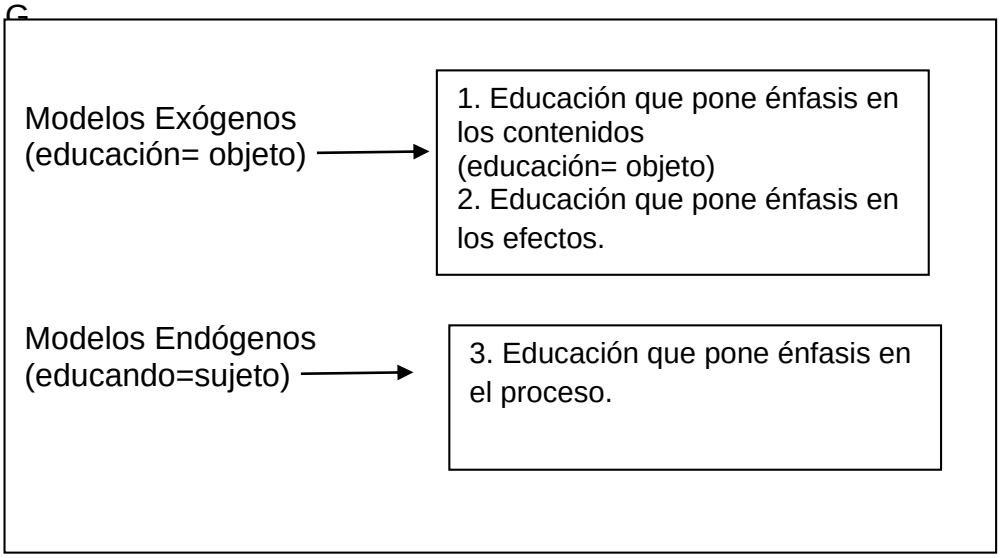
7.10. Pedagogía de la comunicación

La revisión de los planteamientos de la propuesta educomunicativa, específicamente la educación mediática participativa, remite a los postulados de la pedagogía que ha sido tomada como fundamento de los trabajos realizados por Mario Kaplún, quien según lo afirmado por de Oliveira Soares “…es muy importante porque posibilita establecer un diálogo entre alumnado, equipo docente, facilita dialogar con los sistemas educativos rígidos” (Mayugo, 2014, p.15).

Para comprender la pertinencia del enfoque teórico en la propuesta educomunicativa presentada por Ismar de Oliveira Soares, se considera conveniente hacer la referencia a dos modelos de educación, cada uno de los cuales responde a la naturaleza del objeto y del sujeto del acto pedagógico. Cabe recordar, que todo modelo es una representación esquemática de los elementos constituyentes de un hecho o fenómeno real, y de las relaciones entre los mismos, con la finalidad de facilitar su comprensión, lo cual fue muy bien expresado por Kaplún en relación con la comunicación en el contexto educativo como se observa a continuación:

Gráfico 5. Modelos educativos según Díaz Bordenave

G



Fuente: Kaplún, (2002)

La educación que pone énfasis en los contenidos, es el modelo de educación tradicional, enfocada en la trasmisión de conocimiento a un alumno meramente receptor de conocimientos y valores. Es lo que Paulo Freire ha denominado educación bancaria. Un modelo calificado como paternalista, autoritario:

> Es el que predomina en el sistema educativo formal: en la escuela primaria y secundaria, en la universidad. Repetidamente se ha reprochado a la escuela tradicional su tendencia a confundir la auténtica educación con lo que es meramente instruccional, con lo cual – se ha dicho también – informa, pero no forma. (Kaplún, 2002, p. 20).

Por su parte, la educación que pone énfasis en los efectos está basada en los principios del conductismo. Plantea el papel determinante del docente, en tanto comunicador de conocimientos, para modelar el aprendizaje del educando a través de técnicas establecidas. En ese caso, la educación no propicia el razonamiento sino la generación de hábitos, al igual que el cambio de actitudes. A decir de Kaplún (2002):

> Los medios de comunicación masiva (televisión, prensa, radio, cine comercial, revistas), los que se valen con frecuencia de estos mismos resortes condicionadores para manipular la opinión del público y moldear y uniformar sus conductas. No es de sorprender que este modelo de educación sea el que asigne más importancia a los medios masivos y los emplee ampliamente en sus campañas educativas. (p. 34).

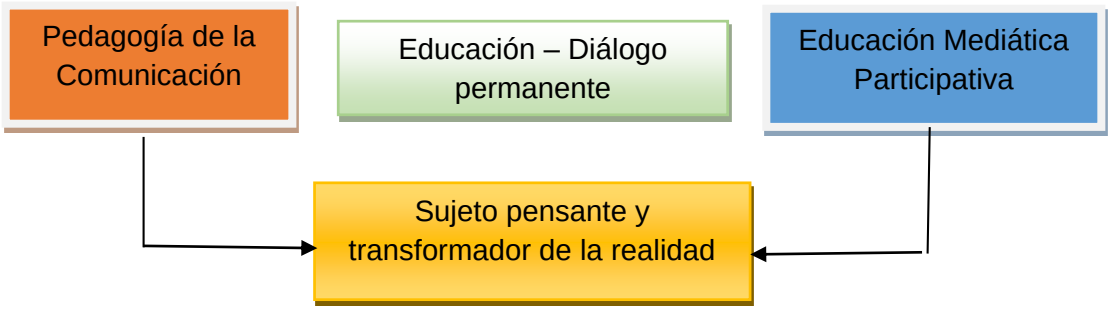
Si bien ninguno de los dos modelos anteriormente descritos está presente en la propuesta de educación mediática, es conveniente hacer breve mención de sus planteamientos esenciales, para introducir la diferencia del modelo educativo que pone énfasis en el proceso, en el cual el sujeto va apropiándose de su realidad, examinándola, descubriendo y elaborando conocimiento. Se trata de "Un proceso de acción-reflexión que él hace desde su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con los demás" (Kaplún, 2002, p. 45).

En este modelo, el acompañamiento del docente se convierte en un quehacer conjunto con el educando. El papel del primero ya no es transmitir conocimiento o modificar conductas, sino más bien aprender junto con el educando, quien a su vez asume un papel activo en el proceso formativo a la vez que reflexivo.

Este modelo educativo endógeno, que pone énfasis en el proceso, se evidencia en diferentes aspectos de la propuesta que presenta Ismar de Oliveira Soares. En este sentido, destaca la noción del individuo en tanto sujeto pensante y por ende transformador de su realidad, pero no en forma aislada, sino en permanente relación con su entorno social, en diálogo con los otros, esto es, con quienes comparte cualquier espacio de convivencia social, ya sea la escuela, la familia, la comunidad e incluso los medios que ofrecen amplias oportunidades para la interacción.

Las ideas presentadas previamente son propicias para considerar, que la Pedagogía de la Comunicación ha aportado elementos que sustentan la propuesta educomunicativa, conocida como la Educación Mediática Participativa (EMP) de Ismar de Oliveira Soares, los cuales se expresan a continuación:

Gráfico 6. Pedagogía de la Comunicación y EMP



Fuente: Elaboración propia (2018)

Con este gráfico, se representan la relación entre la Pedagogía de la Comunicación de Freire y la Educación Mediática Participativa, propuesta por Ismar de Olivera Soares. Ambos planteamientos hacen referencia, por una parte, a la educación fundamentada en el diálogo permanente, como vía para la reflexión, para el análisis crítico del entorno, no solo de manera individual sino también colectiva. Y, por otro lado, a la naturaleza del sujeto/comunidad cognoscente, al igual que su función como transformador de la realidad a través de su participación en la toma de decisiones.

En el contexto educativo venezolano, la participación permanentemente señalada en la Ley Orgánica de Educación (2009), se puede considerar como uno de los principios rectores de la democracia, la transformación social, la responsabilidad ciudadana, entre otros aspectos.

Esto lleva, al menos teóricamente, a establecer la pertinencia de la Educación Mediática Participativa, como una propuesta que debería dar respuesta a las necesidades del individuo, ante el continuo desarrollo tecnológico de los medios de comunicación e información, no solo en las aulas sino también en otros ámbitos de la vida social, ya sea los centros laborales, en las comunidades donde la apropiación de la realidad da lugar a una determinada forma de aprendizaje en el marco de un modelo educativo endógeno, como el que se explicó en párrafos previos.

En la sociedad venezolana actual, caracterizada por la complejidad de factores de orden social, económico y político, el carácter participativo del individuo en el contexto educativo se ve influenciado por la percepción que cada persona tiene de la realidad en la cual está inmersa, exigiéndole habilidades comunicativas que muchas veces no son estimuladas por una práctica pedagógica que se mantiene en el modelo bancario.

7.11. Pedagogía del pensamiento reflexivo y crítico

Es amplio el corpus teórico que se ha derivado en el campo de la investigación educativa, dentro del marco de la interdisciplinariedad, para explicar los fenómenos que subyacen al proceso de enseñanza y aprendizaje, ya sea como instrumento de liberación social, o bien en términos de su finalidad como medio para propiciar el desarrollo integral del individuo, a lo que se suma el desarrollo de pensamiento, a través de procesos adaptativos y de apropiación histórico-social que dan lugar, según acota Villarini (2001) a tres tipos de sistemas:

- De representaciones o codificación, es decir, de patrones mentales como por ejemplo los esquemas, los conceptos, “en términos de los cuales se organizan los estímulos o la información de modo que sea significativa”

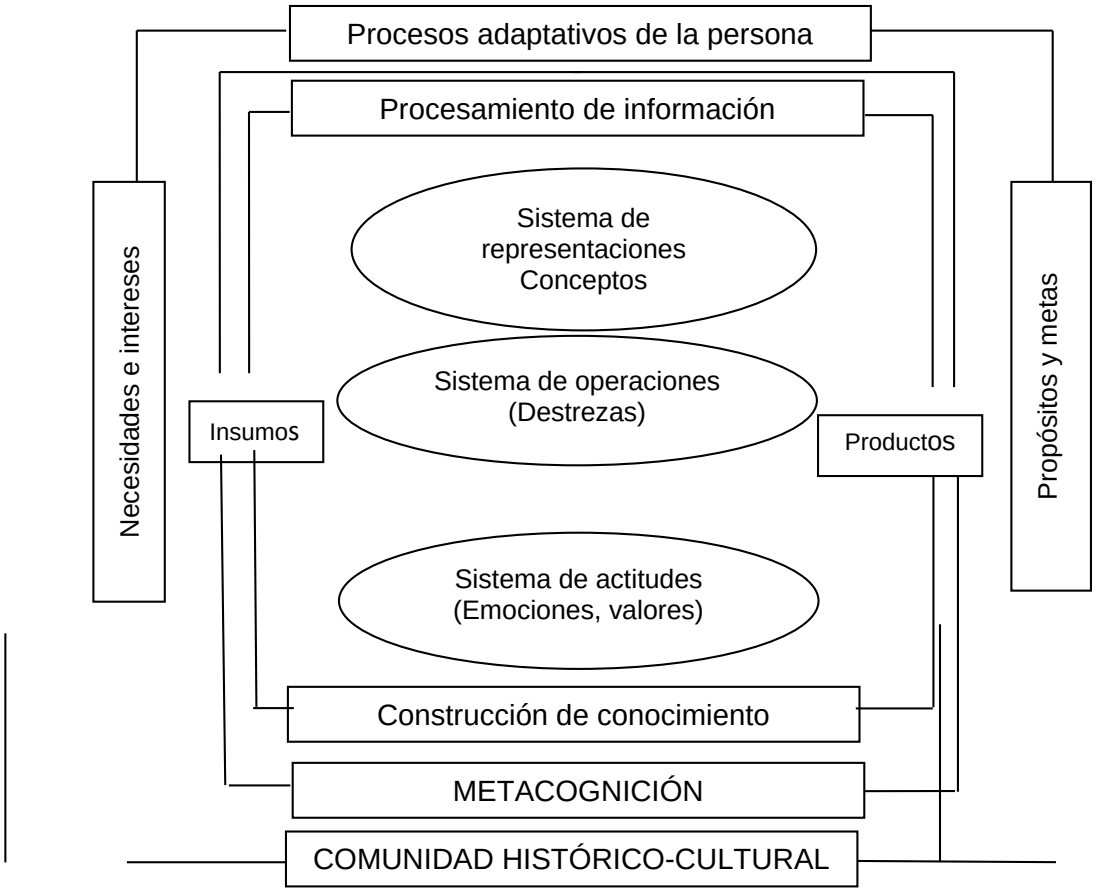
(Ob.cit. p. 36).

- De operaciones: referidas a procedimientos mentales para organizar o reorganizar la información, como por ejemplo los algoritmos, los métodos.
- De actitudes: son disposiciones afectivas que impulsan la actividad de pensamiento, como ocurre con las emociones.

Estos tres sistemas se integran para procesar la información y, de esa forma, el individuo está en capacidad de construir conocimiento precisamente como resultado de un proceso de análisis y transformación de los insumos.

Así se representan en el siguiente esquema:

Gráfico 7. Modelo de pensamiento



Fuente: Villarini (2001)

De este sistema de pensamiento se deriva el aprendizaje como un cambio en la manera de pensar, de percibir, de actuar por parte del educando, quien, en su condición de agente activo, no sólo tiene las capacidades o habilidades sino también la actitud para el aprendizaje.

Estos postulados de la teoría critica de la educación, implican profundas transformaciones en el modelo educativo tradicional, para dar paso a innovadoras prácticas no solo en la educación formal sino en otros escenarios de interacción y comunicación, tanto digitales como analógicos, como ocurre en la educación mediática que, según Soriano (2013):

> … contribuye a desarrollar un rol activo en la formación de receptores y productores de información dinámicos, creativos, críticos y selectivos... Los avances tecnológicos exigen una alfabetización que en la mayoría de los casos está relacionada a las habilidades técnicas, sin embargo, también es necesario discernir sobre la alfabetización que se tiene sobre la información que se recibe a través de los medios, que producen los mismos usuarios y como ésta es utilizada en pro de una participación ciudadana (p.23).

De modo que, el aprendizaje desde la teoría crítica, se produce cuando el individuo adquiere la capacidad para recibir la información del entorno, ya sea físico o virtual, e identificar en ellos los diferentes significados contenidos en el mensaje, para luego derivar el nuevo conocimiento que le sea útil para propiciar cambios o intervenir en su realidad social.

Acá se inserta la noción de aprendizaje crítico presente en la propuesta educomunicativa de Ismar de Oliveira Soares, sobre la educación mediática participativa, con base en los postulados de la pedagogía crítica, una corriente que ha sido relacionada con los trabajos de Paulo Freire, inspirada en la búsqueda de una praxis liberadora y valores de la democracia, el desafío a la dominación y la autonomía.

Bajo tal perspectiva, se asume la revisión del papel que tienen las instituciones educativas, los docentes, así como de la praxis y contenidos educativos, en tanto se consideran instrumentos de reproducción y sostenimiento de la cultura dominante, razón por la cual los defensores de esta teoría crítica ofrecen argumentos a favor de cambios en los modelos tradicionales, que no logran acoplarse o responder a las realidades sociales. En este sentido, Ramírez-Romero y Quintal-García (2011) sostienen que, para la pedagogía crítica:

> …el compromiso ineludible de los participantes en el proceso educativo es el de analizar de manera crítica, activa y reflexiva tanto sus prácticas educativas y sociales, como los valores y estructuras sociales dominante para tratar de transformarlas en unas más democráticas y justas. Se pretende pues que los y las alumnas se apropien de recursos cognitivos y reflexivos que les permitan lograr su emancipación, cuestionar teorías y prácticas consideradas como represivas, y generar alternativas de cambio (p.118).

En la cita previa se identifican algunas características del aprendizaje crítico, el cual es ante todo un proceso de participación por medio del cual los educandos adquieren habilidades para conocer, analizar y cuestionar su realidad social, con miras a propiciar las transformaciones de las condiciones que restringen el ejercicio de sus derechos como ser humano.

En este proceso, los individuos logran apropiarse del conocimiento a través de su experiencia, y por lo tanto, disponen de elementos para argumentar sus ideas acerca de toda la información que recibe de su entorno social, en un trabajo conjunto entre educandos y educadores. Se puede decir que así, el sujeto aprende a construir sus significados. Ya lo explica Freire (1998):

> En la relación entre el educador y los educandos, mediatizados por el objeto que ha de descubrirse, lo importante es el ejercicio de

> la actitud crítica frente al objeto que ha de descubrirse, lo importante es el ejercicio de la actitud crítica frente al objeto y no al discurso del educador en torno al objeto (p.18).

Este tipo de aprendizaje crítico tiene particular relevancia en la sociedad actual venezolana, donde el desarrollo tecnológico ha venido abarcando los diferentes ámbitos educativos y propiciando la interacción del educando, e incluso un mayor acercamiento de éste con el entorno a través de medios de comunicación audiovisuales y digitales, todo lo cual constituye hoy el campo de estudio de la educación mediática.

En ese nuevo escenario, se abren mayores posibilidades para que los individuos aprendan no solo a evaluar los contenidos de los mensajes, sino también producir otros que estén acordes con su realidad social. En este orden de ideas, se reconoce el aprendizaje como "…un proceso que permite la adquisición y desarrollo de conocimientos, valores, habilidades y disposiciones, en este caso mediáticas, que ocurren en contextos formales e informales" (Valdivia, Pinto y Herrera, 2018 p.4).

La mención a los ambientes o contextos donde se lleva a cabo la acción pedagógica, conlleva a tratar otra característica de este proceso relacionada con el intercambio de experiencias e ideas, tomando en cuenta la naturaleza social del mismo, como una actividad propia del ser humano en su relación con los demás.

7.12. Aprendizaje dialógico

El aprendizaje no solo es considerado un proceso, sino también el resultado de la interacción humana. De allí que, el diálogo, el intercambio de ideas, el compartir de elementos culturales, sean elementos presentes en los argumentos de la teoría critica de la educación, pues como lo señala Freire

(1992), favorecen el acto cognoscente ya que "…nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo. Los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo" (p.80).

El referido autor, argumenta en torno a la acción comunicativa representada por el diálogo, que tiene lugar junto con la acción instrumental en el contexto educativo, con la finalidad de propiciar o introducir cambios sociales. En este sentido, el aprendizaje dialógico está fundamentado no solo en la participación de los docentes sino también de los centros educativos, llamados a promover acciones transformadoras de cualquier situación de desigualdad social.

En lo que compete a los docentes, resultan significativas las iniciativas para propiciar precisamente ese intercambio dialógico con los educandos, con sus grupos familiares y con la comunidad en general, pues todo ello constituye un insumo favorable para que el aprendizaje se constituya en un proceso de participación, con resultados ajustados a la realidad social pero además, la generación de espacios para el aprendizaje crítico. Sin embargo, como lo indican Prieto y Duque (2009):

> Muchos profesores y profesoras que tienen la ilusión y el compromiso de trabajar por una mejor educación de su alumnado se topan, en ocasiones, con la desmotivación de sus compañeros y un engranaje burocrático que les impide llevar a cabo con éxito sus propósitos. Algunas escuelas se han comprometido socialmente con su entorno a través de un lenguaje de la posibilidad creando un espacio educativo global que no sólo incluye la formación del alumnado sino también de los familiares y de otros miembros de la comunidad (p.16)

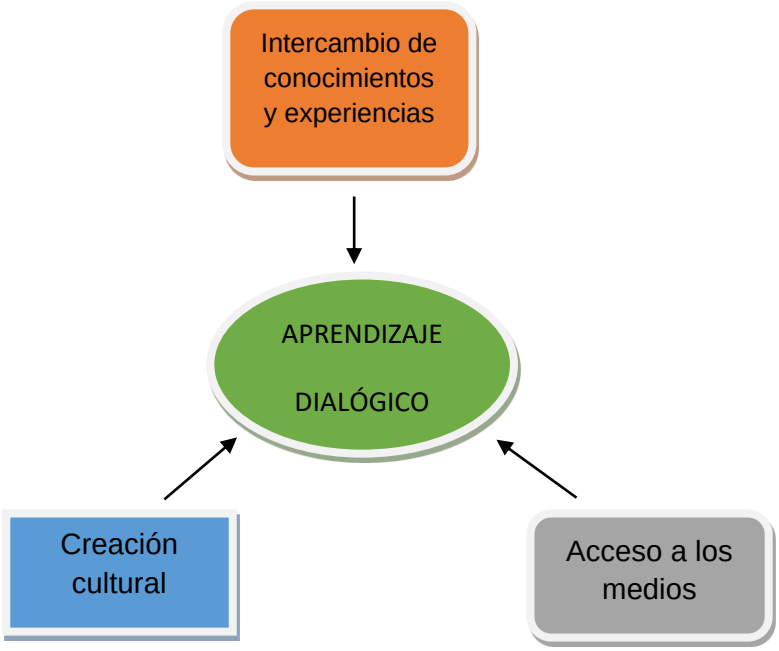
Lo antes señalado coincide con las iniciativas que se ha venido dando en Venezuela, con los llamados Proyectos Pedagógicos de Aula y de Plantel en la Escuela Básica, que promueven no solo un permanente diálogo entre

los miembros de la comunidad escolar y el entorno, sino también la búsqueda de soluciones para lograr una mejor calidad de vida.

En el mismo orden de ideas, el aprendizaje dialógico también es igualitario, en tanto proviene de un ejercicio de participación de todos los integrantes de la comunidad escolar, incluso de otras instancias fuera de ella, con el respeto al principio de igualdad que rige a la sociedad en general.

En la acción dialógica, de acuerdo con Freire (1979), se busca el intercambio de conocimientos, el entendimiento, la creación cultural, así como crear condiciones liberadoras, superación de las diferencias y las exclusiones, acceso a los medios, con lo cual se eliminan las barreras tradicionales de poder que limitan el desarrollo de los pueblos.

Gráfico 8. Aprendizaje dialógico



Fuente: Elaboración propia (2018)

Ahora bien, el concepto de aprendizaje dialógico en la propuesta de educación mediática participativa, de Ismar de Oliveira Soares, está fundamentado en el intercambio que se viene produciendo entre el entorno educativo y los medios de comunicación, principalmente a partir de las innovaciones de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Este fenómeno ha traído consigo la creación de otros contextos de aprendizaje, donde se construye conocimiento de manera colectiva para responder a los cambios sociales, es decir, con un sentido transformador e incluso liberador, en el cual también tiene cabida lo descrito por Freire (1979):

> …el diálogo es una exigencia existencial, y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encausados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. (p 72).

El concepto previo aplica al ámbito de la educación mediática participativa, en la cual también se propicia el aprendizaje a través de la interacción entre los individuos y los medios, que redunde en nuevos conocimientos a favor de los cambios requeridos por la sociedad de hoy.

7.13. Participación y transformación social

En todo proceso educativo está la intencionalidad de propiciar cambios, no solo individuales sino también colectivos. En este sentido, la pedagogía crítica señala que "…el compromiso ineludible de los participantes en el proceso educativo es el de analizar de manera crítica, activa y reflexiva tanto sus prácticas educativas y sociales, como los valores y estructuras sociales

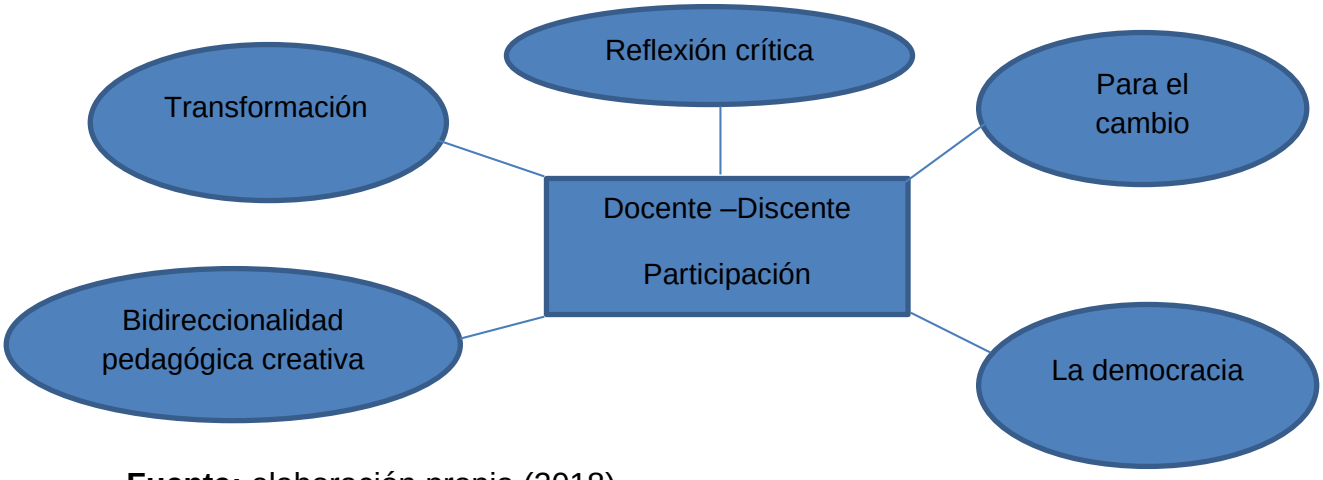
dominantes para tratar de transformarlas en una más democráticas y justas". (Ramírez-Romero y Quintal-García, 2011, p. 118)

La participación de docentes y educandos en el proceso educativo, para generar cambios en condiciones injustas y de desigualdad, de acuerdo con los postulados de la pedagogía crítica, es posible en la medida en que los individuos tomen conciencia de doble vertiente de influencia con el entorno. De esta forma, es válido distinguir:

> …el proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso de indagación o construcción donde los alumnos se puede volver capaces de no aceptar el mundo como algo dado, sino como uno en construcción, y pueden comprometerse con la generación de un mundo sin opresiones, divisiones o discriminaciones (Ob.cit, p. 119).

La mediación histórica del conocimiento es otro de los postulados de la teoría crítica, que se dejan entrever en uno de los objetivos de la propuesta educomunicativa de Ismar De Oliveira Soares, como es el logro del aprendizaje sistemático y contextualizado al igual que su influencia en la sociedad mediática, tal como se expresa en el siguiente gráfico:

Gráfico 9. Aprendizaje sistémico



Fuente: elaboración propia (2018)

Como se observa en el gráfico, las acciones giran en torno a la figura de la participación del binomio docente-discente, en un proceso que se inicia con la reflexión crítica. Para ello, los contenidos programáticos deben partir del conocimiento de la realidad social, que los individuos adquieren a través de la observación reflexiva no solo dentro sino también del contexto educativo institucional o formal. Asimismo, el análisis crítico de los medios de comunicación, tanto en contenido como en métodos, es fundamental para propiciar mecanismos de cambio por parte de los ciudadanos, lo que también constituye una forma de educación.

De igual manera, se destaca la finalidad que no es más que propiciar la transformación para el cambio, a través de acciones que redunden en nuevas habilidades sociales y cognitivas.

En este punto, es posible inferir la influencia de los postulados teóricos de Paulo Freire con respecto al “poder transformador de la alfabetización como instrumento de concientización” (Buitrago, Navarro y García, 2015, s/n), un concepto que se evidencia en los movimientos populares desarrollados desde el ámbito de la educomunicación para la promoción de valores como la paz, la convivencia ciudadana, al igual que programas y proyectos destinados a promover el aprendizaje a través de una acción comunicativa innovadora, que genere la transformación social.

CAPITULO VIII

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

8.1. Conclusiones

La primera de las conclusiones de esta investigación, está referida al objetivo que corresponde a determinar los fundamentos epistemológicos de la Educomunicación, desde la inter y la transdisciplinariedad de la ciencia. En este sentido, se ha partido de la revisión de diversas argumentaciones en torno al conocimiento que se deriva de la actividad humana, y que es la expresión de la capacidad del individuo para crear, en un proceso que abarca la experiencia y el pensamiento.

A este respecto, un recorrido por diversos momentos del desarrollo del pensamiento científico, llevó a la elaboración del marco referencial para comprender el sentido de la ciencia en el contexto de la educomunicación, que toma aspectos de dos campos del saber – la educación y la comunicación – que tienen una estrecha relación como parte de la realidad social, además, de compartir una significativa influencia en el desarrollo tanto individual como colectivo, lo que implica tener en cuenta los cambios que se producen en el contexto circundante.

Es precisamente por ello, que se observa un replanteamiento de las bases epistemológicas de la ciencia, aplicable al campo tanto de la Educación como de la Comunicación, que luego enriquecen lo propio con respecto a la Educomunicación, en el cual se conforma un diálogo interdisciplinar y transdisciplinar.

En el caso de la Educación, es pertinente repasar lo relacionado con el concepto de aprendizaje, concebido por teóricos constructivistas, ya que

enfatizan en la importancia de la experiencia, como la fuente desde la cual el individuo crea conocimiento, en un continuo proceso de adaptación al medio ambiente, en el cual también participa la comunicación en tanto fenómeno igualmente individual y social.

La visión de toda esta realidad de la Educomunicación, pasa por una serie de paradigmas que abarcan no solo lo teórico sino también los fundamentos del conocimiento que, desde luego, posibilitan una concepción en la cual se entrelazan, se articulan las áreas del saber, superando la parcialización del mismo. Una posición, que, a la luz de los cambios en el escenario global, exige necesariamente su revisión y la posibilidad de transformación para ver la realidad.

Durante la revisión de las distintas fuentes científicas que abordan el tema de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, se revelaron aspectos tanto comunes como diferentes entre ambos enfoques, que aplicados al ámbito de la Educomunicación, permitieron conformar una estructura epistemológica de esta disciplina.

A este respecto, uno de los aspectos primordiales tiene que ver con la noción, el concepto del conocimiento, que se entiende como el resultado de la interacción dialógica, una relación intersubjetiva entre la educación y la comunicación. Esto significa la superación del reduccionismo, de la especialización de ambos campos del saber, para dar paso a un espacio donde convergen objetos de estudio, metodologías y conceptos, tal como se propone desde la interdisciplinariedad.

Hay que reconocer la utilidad de los cambios que ha tenido la interdisciplina para el enriquecimiento de las ciencias sociales, y especialmente en lo correspondiente al surgimiento de disciplinas

innovadoras como la Educomunicación, cuyo objeto de conocimiento va más allá de la mera integración del aprendizaje, la enseñanza y la comunicación.

Sin embargo, también se entiende que el enfoque se queda corto ante los continuos cambios que se producen en la realidad del ser humano, los cambios en la tecnología, incluso en la forma de relacionarse que tiene hoy día la sociedad. Ante esta situación, el enfoque transdisciplinario apunta a la unificación del concepto de conocimiento en el campo educomunicativo, en una relación cada vez más estrecha entre las ciencias, para dar paso a una visión que redimensiona el proceso por medio del cual los individuos transforman su realidad a partir de su capacidad comunicativa.

En consecuencia, en la Educomunicación también se propone una explicación de la relación entre individuo y objeto de conocimiento, no desde el positivismo, el neopositivismo o el subjetivismo, sino a partir de una noción dialógica, holística, que considera inseparable al sujeto de su realidad; es él quien la descubre, se convierte en observador, es capaz de hacer críticas, cuestionamientos, y generar nuevos objetos de conocimiento.

Esa relación individuo-objeto de conocimiento se ve, además, reforzada desde la Educomunicación, por la reconocida influencia de factores de índole social, político, económico, así como los tecnológicos, ya mencionados, que van generando a su vez nuevas demandas en el ámbito científico.

Se pasa, entonces, a un paradigma de la complejidad que proviene precisamente de la transdisciplinariedad, estrechamente vinculado con la Educomunicación, en la cual se observa la intención de replantear el concepto reduccionista del conocimiento, para llevarlo a una nueva forma de ver la realidad, y que sea el sujeto quien asuma la tarea de producir el objeto de su acción cognoscente, más aún, de propiciar cambios en su realidad.

De esta forma, se concibe el carácter complejo del conocimiento que conforma un todo, tanto subjetivo como objetivo, una red interactiva sustentada en una estructura mental abierta, lo que hace del individuo un ser autocrítico, capaz de captar los diferentes fenómenos de la realidad e integrarlos para generar nuevo conocimiento.

Los argumentos referidos previamente, en su conjunto, permiten determinar una configuración epistemológica propia de la Educomunicación, con un enfoque que supera la simplificación de la ciencia, y que según se desprende de la revisión de diversos postulados teóricos al respecto, permiten determinar una tendencia a unificar los postulados científicos de la educación y la comunicación, para dar paso a un esquema que se refleja en las propuestas educomunicativas.

La segunda conclusión, concierne al análisis de las variables del contexto histórico-social en el cual se desarrollan las propuestas educomunicativas en Latinoamérica, otro de los objetivos específicos de esta investigación. A este respecto, se realizó la revisión de diferentes fenómenos y situaciones que se fueron produciendo en este continente, considerados como influyentes en la configuración de las propuestas educomunicativas.

Uno de tales fenómenos tiene que ver con la transformación educativa, proceso que ha devenido en diferentes momentos históricos, a consecuencia de las continuas demandas originadas por los cambios en la sociedad, además, de condiciones de desigualdad que no han sido las más favorables para el desarrollo de los individuos.

Esta situación parece ser una constante en los países latinoamericanos, donde por lo general el papel del Estado no solo se ha circunscrito a su

carácter de garante del derecho a una incorporación de calidad e inclusiva, sino que además, se ha encargado del diseño de políticas adoptando modelos que no han dado respuesta a las exigencias de la sociedad.

Al repasar los procesos de reforma en materia educativa en Latinoamérica, destaca la permanente insatisfacción en cuanto a los resultados de modelos tradicionales, tanto formales como informales, es decir, en todas las instancias socializadoras, que no le otorgan al individuo un papel activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino más bien se le considera como el receptor de contenidos que, incluso, llegan a ser ajenos a su realidad social.

Las reformas educativas en los países latinoamericanos, han conformado un contexto propicio para la formulación de las propuestas educomunicativas, dado que su objetivo apunta principalmente a propiciar el cambio social a través de una acción educativa liberadora, que favorece en el individuo la participación, la capacidad no solo para analizar de manera crítica la realidad, sino también para generar conocimiento desde la experiencia personal.

En la misma temática de las condiciones históricas sociales en las cuales se desarrollan las propuestas educomunicativas, la mención a la situación en las instituciones socializadoras, consideradas como ambientes de aprendizaje, implica hacer referencia al surgimiento de nuevos enfoques sobre el significado de los procesos educativos, en la conformación de lo que se conoce como la sociedad del conocimiento.

Según se desprende de las fuentes analizadas, el contexto latinoamericano es campo propicio para la promoción de iniciativas dirigidas hacia el desarrollo integral del individuo y de la sociedad en general, con el

apoyo de los adelantos tecnológicos que marcan cambios en la estructura de procesos sociales, entre los cuales se incluyen la educación y a la comunicación.

Sin embargo, también surge la inquietud en cuanto a la necesidad de promover una revisión de todo el proceso educativo en sus diferentes niveles, incluyendo el papel de educadores y educandos, así como de contenidos y procedimientos, para que, en efecto, se pueda hablar de unas condiciones propicias para la conformación de una sociedad donde el conocimiento sea, en efecto, el centro de toda actividad pedagógica.

A lo anterior, hay que sumar las condiciones que surgen a partir de los adelantos tecnológicos, dando lugar a la reconceptualización de procesos, como ha ocurrido con la alfabetización mediática, modalidad derivada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que significa un cambio en el aprendizaje, que le permita al individuo desarrollar una conciencia crítica, a través de habilidades propiciadoras del cambio social.

Se manifiesta, entonces en Latinoamérica, todo un contexto histórico social en el cual surge, como una necesidad, el uso critico de los medios de comunicación, considerados hoy día como un factor de desarrollo y de vida democrática de las sociedades, pero además, se requiere atender el significado ideológico de tales medios y los mensajes que transmiten.

La respuesta a las demandas de alfabetización mediática en Latinoamérica, provienen de iniciativas que promueven el desarrollo de habilidades críticas dentro de las comunidades y, por ende, cambios en el ámbito cultural que no son ajenos al papel que tienen los medios de comunicación e información en la sociedad.

Otro de los sucesos del contexto latinoamericano, que resulta de interés para esta investigación, se refiere a la redimensión de la convivencia social y la ciudadanía, a partir de una mayor participación de los individuos en los procesos de transformación, que se produce con el fin de buscar solución a los problemas de las comunidades, las cuales además, comienzan a tener una mayor conciencia sobre el significado del respeto a los derechos humanos.

En este sentido, se concretan en América Latina algunos movimientos considerados como revolucionarios, que dan lugar a nuevos modelos pedagógicos, como la educación popular que promueve el derecho que tienen las comunidades a la apropiación de sus espacios, para generar conocimiento a partir de su realidad.

Se puede decir que, la naturaleza dialógica, transformadora, e incluso liberadora de la educación popular, constituye un antecedente para la postulación de propuestas desde la educomunicación, que además de propiciar el papel activo del individuo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, reconocen su derecho a crear sus propias relaciones con los medios de comunicación, convirtiéndose así en audiencias que más allá de ser meras receptoras, son capaces de interpretar, cuestionar los mensajes y generar conocimiento para generar cambios.

Como se desprende de lo señalado previamente, el entretejido de variables histórico-sociales en Latinoamérica, han estimulado no solo el interés por dar respuesta a toda una serie de deficiencias y demandas de orden político, económico, cultural, sino que también ha propiciado condiciones favorables para la formulación de propuestas educomunicativas, que transcienden los modelos tradicionales de educación, relaciones sociales, comunicación, participación comunitaria, entre otros aspectos.

La tercera conclusión, corrobora los hallazgos relacionados con el tercer objetivo de esta investigación, que consiste en comparar los elementos que conforman el marco conceptual de las propuestas educomunicativas que tanto Gustavo Hernández Díaz como Ismar de Oliveira Soares han venido desarrollando en forma separada, dentro del contexto latinoamericano.

Para ello, se estableció en primer lugar, lo que se consideró como elementos conceptuales de las propuestas educomunicativas, que, como resultado de la revisión de las fuentes especializadas, quedaron establecidos en relación con la naturaleza de la enseñanza, el aprendizaje, la relación del individuo con el objeto de conocimiento y la interrelación con otras ciencias, esto último desde los enfoques inter y transdisciplinar ya comentados en un capítulo anterior.

En segundo lugar, acudiendo a la metodología establecida en la Teoría Fundamentada, se realizó un muestreo teórico, para luego pasar a la sistematización, que consistió en la codificación y categorización del contenido de los textos en cuestión. Seguidamente, se elaboró el cruce de categorías, para llegar a los resultados que luego se expresarán en el esquema explicativo formal.

Con respecto a la propuesta de Educación en Mediaciones, desarrollada por Gustavo Hernández Díaz, el muestreo teórico abarcó una serie de documentos en los cuales el referido autor, presenta el resultado de sus hallazgos y reflexiones en torno a lo que el mismo investigador describe como una propuesta metodológica, apoyada en diferentes teorías tanto educativas, como de la comunicación, así como paradigmas epistemológicos, con la finalidad de enseñar a los individuos a pensar en las mediaciones de orden social, cognitivas y tecnológicas.

Por otra parte, también se analizaron los textos de Ismar de Oliveira Soares, en los que presenta su propuesta denominada Educación Mediática Participativa, que el autor concibe como un proceso pedagógico, cuya finalidad es formar un individuo comunicador, consciente de su deber ciudadano, que pueda apropiarse de su realidad y propiciar cambios culturales.

Durante la etapa de sistematización, se realizó en primer lugar la codificación abierta y posteriormente, la codificación axial, cuyos resultados representan los insumos para realizar la comparación entre ambas propuestas educomunicativas, las cuales comparten algunos aspectos mientras se diferencian en otros.

Para facilitar el análisis, se determinaron cinco categorías por considerar que en ellas se agrupan las principales ideas que permiten visualizar el contenido de los trabajos realizados por los autores mencionados. Estas categorías son: la naturaleza de la enseñanza, la pedagogía, el sujeto cognoscente, la ciencia y el cocimiento, así como los elementos histórico-sociales de la educación.

Al comparar las dos propuestas educomunicativas, se pudo observar, que, en ambas, la naturaleza de la enseñanza se asocia con las características de un proceso dialógico, participativo, cultural, además de creativo y considerado como factor de desarrollo social, específicamente en el caso de la educación mediática participativa.

Por otra parte, tanto Hernández como de Oliveira Soares coinciden en la condición de liberadora y factor de cambio social. Mientras que en lo concerniente a la concepción el sujeto cognoscente, se destaca el aprendizaje significativo, holístico, además, de la actitud crítica y la

apropiación de la realidad, como fundamentos que permiten explicar como la persona supera su condición de observador o mero receptor de conocimiento, para convertirse en un participante en el proceso educativo a la vez que agente generador de cambios en su entorno información.

Continuando con la comparación, también Hernández y de Oliveira Soares, concuerdan en destacar la aplicabilidad de los enfoques tanto interdisciplinario como transdisciplinario de la ciencia, para explicar los planteamientos que se hacen desde la Educomunicación, en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por último, están los elementos histórico-sociales de la educomunicación. Tanto Hernández como de Oliveira Soares, comparten en sus textos expresiones y planteamientos relacionados con los derechos fundamentales, la participación, el cambio cultural, las políticas públicas y la tecnología.

Mientras Hernández enfatiza en la relación con los medios que se ha venido gestando en las sociedades actuales, como un aspecto presente en el contexto educativo. Por su parte, de Oliveira Soares indica la pertinencia de la conciencia ciudadana, la convivencia social y la democracia en relación con el desarrollo de su propuesta.

Ahora bien, en cuanto al último objetivo específico de esta investigación, dirigido a formular un esquema explicativo formal sobre las teorías educativas, presentes en las propuestas educomunicativas de ambos autores y su pertinencia en el contexto educativo venezolano, fue útil partir de la referencia a la función explicativa de las teorías educativas, que en el marco de la Educomunicación tiene su origen en el contexto histórico-social de cada comunidad.

Se puede aducir, entonces, que las representaciones conceptuales de las teorías educativas son elaboradas a través de un proceso que se fundamenta en la experiencia de los sujetos, en tanto participantes de una realidad que no solo es observada, sino también interpretada para dar por resultado conocimiento y propuestas de cambio, de transformación tanto social como individual.

Esta función explicativa de las teorías educativas en las propuestas educomunicativas, se expresa de manera clara, en el enfoque dialéctico y problematizador, emancipador de la práctica pedagógica, que promueve la capacidad crítica de los sujetos en su relación con el entorno, a través de habilidades comunicativas e interpretativas de los hechos y los mensajes transmitidos, a través de los medios al igual que de la escuela, la familia y las demás instituciones socializadoras.

Por otra parte, se pudo evidenciar que la elaboración del explicativo formal de las teorías educativas en las propuestas educomunicativas, requiere de la sistematización, la organización de conceptos básicos que los sujetos interrelacionan en la medida en que van participando en el fenómeno comunicacional que a la vez es educativo.

En este orden de ideas, se hace referencia al concepto de aprendizaje que, fundamentado en las teorías cognoscitivas, se entiende como una actividad por medio de la cual el individuo se relaciona dialógicamente con su medio, lo interpreta y es capaz de elaborar nuevo conocimiento, así como proponer cambios o transformaciones.

En consecuencia, también se modifica el concepto de enseñanza que ya no se concibe como un proceso unidireccional, sino más bien enfocado en

estimular la actividad cognoscitiva del educando en relación con el objeto de estudio. Todas estas características del binomio enseñanza-aprendizaje, ya viene perfilándose dentro de modelos pedagógicos imbuidos en la idea de una relación dialéctica entre el hombre y su entorno, que se expresa, cabe decir, en las propuestas educomunicativas.

Sin embargo, la puesta en práctica de tales propuestas en el ámbito educativo venezolano, si bien son pertinentes en atención a los requerimientos de la realidad actual, parecen encontrar aún ciertos inconvenientes asociados principalmente con las políticas educativas, y las prácticas pedagógicas que no coinciden con el contenido curricular, además, del papel hegemónico y controlador de un Estado docente, que no ha venido fomentando precisamente el modelo de educación liberadora y dialógica establecida en el marco legal venezolano.

En el caso de la propuesta de educación en mediaciones, presentada por Gustavo Hernández Díaz, el aprender a pensar, concepto entendido como un proceso enriquecedor de las habilidades cognitivas, sociales y comunicacionales de los individuos, requiere de ciertas condiciones provenientes del contexto socio-cultural, además, de institucional, que en el caso de Venezuela no han sido particularmente favorables, debido a que aún permanece una práctica pedagógica anclada en modelos tradicionales, que aún no logran asumir el carácter libertador de toda acción educativa en cualquier nivel del sistema educativo y aun en las instancias informales.

Se pasa ahora, al esquema explicativo formal sobre las teorías educativas presentes en la Educación Mediática Participativa, una propuesta educomunicativa desarrollada por Ismar de Oliveira Soares, que según se desprende de la investigación realizada, enfoca su atención en la naturaleza de la educación como hecho social, con una permanente dinámica

comunicacional.

En relación a este punto, destaca el soporte teórico de los postulados pedagógicos propuestos por Mario Kaplún, quien establece la diferencia entre los modelos, ya sea que pongan énfasis en los contenidos, en los efectos de la educación o en el proceso mismo, el cual es acordado por Ismar de Oliveira Soares, quien toma elementos de la Pedagogía de la Comunicación para sustentar su propuesta.

Uno de los postulados relevantes de la Educación Mediática Participativa (EMP), se refiere a la condición de sujeto pensante del individuo, representada por su capacidad de pensar, y por su papel como transformador de la realidad. Se puede entender, entonces, que a través de la EMP, se abren oportunidades para diseñar estrategias pedagógicas destinadas a favorecer el aprendizaje y las habilidades comunicativas necesarias para optimizar las relaciones sociales, al igual que los cambios requeridos para que la sociedad venezolana alcance el nivel de desarrollo económico y social esperado.

También en la propuesta de Ismar de Oliveira Soares, se pudo identificar la aplicación de la teoría critica de la educación, para explicar el proceso por medio del cual el sujeto recibe información de su medio y logra identificar el significado de los mensajes, analizándolos de una manera crítica y reflexiva.

A manera de conclusión general, cabe señalar que tanto la propuesta de Hernández Díaz, como la de Ismar de Oliveira Soares, están sustentadas en las teorías educativas de naturaleza humanista, con énfasis en la educación liberadora, el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el diálogo, en la construcción de conocimiento, en la condición del hombre

como sujeto que no solo conoce su realidad, sino que es capaz de apropiarse de ella, utilizado habilidades comunicativas, que le permitan propiciar transformaciones en su contexto social.

En el mismo orden de ideas, cabe señalar que en esta investigación ha quedado comprobado el carácter inter y transdisciplinario de la Educomunicación. Esto significa, que no se trata del resultado de una combinación o complementación de saberes, de conceptos, sino la convergencia de los mismos para generar una disciplina con su propio objeto de estudio, metodología y un cuerpo teórico que ha de conformarse en la medida en que surjan nuevos estudios.

La pertinencia de las propuestas educomunicativas en el contexto educativo venezolano, como se expresa en el objetivo general de esta investigación, pasa por la revisión de las condiciones sociales, económicas y políticas de una realidad que en la actualidad es compleja, dado principalmente por la implementación de políticas del Estado venezolano, el cual mantiene un enfoque centralista, hegemónico, cuya concordancia con la concepción liberadora de la educación queda como tema para la reflexión.

8.2. Recomendaciones

- Se considera pertinente dar a conocer los resultados de esta investigación en los centros de formación docente del país, a fin de incentivar el interés por la Educomunicación, como una propuesta de innovación tanto teórica como práctica.

- Es oportuno estimular la investigación cualitativa, con el fin de enriquecer el acervo de las ciencias sociales, con el aporte de la Educomunicación, y su aplicación en el campo educativo.

- Conviene revisar o analizar otras propuestas educomunicativas en Latinoamérica, para ampliar y obtener información que redunde en una mejor comprensión de estas innovadoras iniciativas.

- Es pertinente promover la aplicación de las propuestas de Educación en Mediaciones y Educación Mediática Participativa, en el contexto venezolano, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

- De la investigación se desprenden elementos para propiciar la revisión de políticas, planes y programas implementados por el Estado docente venezolano.

REFERENCIAS

Abril, G. (1997) *Teoría General de la Información*. Madrid: Cátedra

Aceves, F. (1998) Medios masivos y movimientos sociales. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación* Nº 64, diciembre 1998. 38-41. Quito: CIESPAL

Aguaded, J., y Pérez, M. (2003) Educar "en" y "para" los medios de comunicación: cuestión de ciudadanía. *Anuario ININCO Investigaciones de la Comunicación*, 15, Vol. 2, 2003, 52-67. Caracas: Instituto de Investigaciones de la Comunicación. Universidad Central de Venezuela.

Aguirre, J.M. (2016) Comprender la Sociedad Red: Comunicaciones y Educación. Caracas: Centro Gumilla

Ake, C. (1984) La transformación de las ciencias sociales en mercancía. En Epistemología de las Ciencias Sociales. Rango científico, valores e institucionalización. Revista Internacional de Ciencias Sociales 102, 651-662 Unesco. [Revista en línea]. Disponible: http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000636/063623so.pdf. [Consulta: 2017, octubre 10]

Alvarado, J., y Machado, I. (2013) "La Educación Venezolana ante el Socialismo del siglo XXI: Apuntes para su reflexión". *Cuadernos Latinoamericanos.* Año 25 Enero- Junio.46-63

Alvarado, M. (2010) La mirada Latinoamericana en la Educomunicación I. Conceptos básicos para Educomunicadores venezolanos. Trabajo de Investigación para ascender a la categoría de Asistente. Universidad Central de Venezuela. Instituto de Investigaciones de la Comunicación – ININCO. Disponible: saber.ucv.ve/handle/123456789/5712 [Consulta: 2017, octubre 6]

Alvarado, M. (2016) "Gustavo Hernández: del Aprender a pensar al Educar en Mediaciones. Propuesta venezolana para educar en medios" Anuario ININCO / Investigaciones de la Comunicación Nº º, Vol. 28, Caracas, diciembre 2016, 117-147

Álvarez-Álvarez, C. (2012) "La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje". *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 nº 2 · 2012, 383-401.

Antúnez, A. (2009). Educación, reforma y currículo en la Educación Básica

venezolana. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. Enero-junio Nº º3 (2009). 97-121- Disponible: http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/29669/articulo5.pdf?sequence=1 [Consulta: 2018, junio 15]

Aparici, R. (Coord.) (2003). *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. Madrid: UNED.

_____ (2010) *Educomunicación: más allá del 2.0*. México: Gedisa

Araya-Umaña, S. (2002) Las representaciones sociales, ejes teóricos para su discusión. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO. Disponible en: http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf [Consulta: 2018, abril 12]

Area, M., y Pessoa, T. (2011) De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación. 38. XIX. [Revista en línea] Disponible: www.revistacomunicar.com [Consulta: 2017, diciembre 12]

Arriarán-Cuellar, S. (2014) Filosofía y praxis educativa según Adolfo Sánchez Vásquez. Uni>ersia Número 13, Vol. V. 2014. Disponible: http://ries.universia.net. [Consulta: 2018, enero 10]

Banco Mundial (1996). *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial.* Washington, D.C: Banco Mundial

Barbas, A. (2012) Educomunicación: Desarrollo, Enfoques y Desafíos en el Mundo Interconectado. *Foro de Educación*, nº 14, 2012. 157-175.

Barbas, A. (2014) Volver a pensar la Educomunicación. En *Educación, Medios Digitales y Cultura de la Participación*. Daniel Aranda, Amelia Creus y Jordi Sánchez (eds). Barcelona: UOC

Barnechea, M., González, E., y Morgan, M. (1992) "La sistematización como producción de conocimientos". *La Piragua* Nº 9. Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEALL). Santiago

Barragán, H. (1996) *Epistemología*. 8va. ed. Santa Fe de Bogotá: Universidad de Santo Tomás

Basurto, D. (2013) ¿Qué son paradigmas? En Revista Paradigmas [Revista en línea] Disponible: www.paradigmas.mx/que-es-un-paradigma. [Consulta: 2017, enero 15]

Bedwell, G. (2004) Participación de los Padres, Madre, Apoderados y Apoderadas. Una Miranda desde los Dirigentes y Dirigentes del Centro de Padres y Apoderados/as". [En línea]Tesis de grado. Universidad Santiago de Chile. Disponible: http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2004/bedwell_g/sources/bedwell_g.pdf [Consulta: 2018, enero 20]

Behar, D. (2008) *Metodología de la investigación*. Medellín: Shalom

Bell, D. (1976) *El advenimiento de la sociedad post-industrial.* Madrid: Alianza Universidad

Bembibre,C. (2013) La educación popular como práctica transformadora. 2º Congreso Pedagógico Marianista. [En línea] Disponible: https://congresopedagogicomarianista2013.files.wordpress.com/2013/12/306-la-educacic3b3n-popular-como-prc3a1ctica-transformadora.pdf [Consulta: 2018, enero 12]

Binimelis, H. (2010) Hacia una sociedad del conocimiento como emancipación: una mirada desde la teoría crítica. *Argumentos*, vol.23, número 62, enero-abril, 2010, 203-224. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

Bisbal, M. (2004) Los medios, el consumo y la cuestión cultural. *Comunicación* 128, 88-97. Caracas: Centro Gumilla

_____ (2007) Los Medios en Venezuela. ¿Dónde estamos?. *Espacio Abierto*, vol.16, núm. 4, octubre-diciembre, 2007, 643-668 Disponible: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12216401 [Consulta: 2018, septiembre 16]

_____ (2007a) De la nueva política comunicacional a la desmesura del poder. *Comunicación* Nª 141, Estudios venezolanos de comunicación. Caracas: Centro Gumilla.

Borja, J. (2004). *Los derechos en la globalización y el derecho a la ciudad.* Madrid: Alianza.

Bruni Celli, J. (1998) "Educación, Estado y Sociedad". *Ideas para el debate educativo*. Asamblea Nacional de Educación. Consejo Nacional de Educación. 1998. Caracas: Fundainved-Consejo Nacional de Educación.

Buitrago, A., Navarro, E., y García A. (2015) *La educación mediática y los profesionales de la comunicación.* Madrid: Gedisa

Bunge, M. (2002) *Epistemología: un curso de actualización*. 3ª. ed. Argentina: Siglo XXI Editores

Caldeiro, M., y Aguaded, J. (2012) La ciudad, espacio de educomunicación y participación de la ciudadanía alfabetizada. [En línea] Disponible: https://www.alaic.org/revista/index.php/alaic/article/download/473/274 [Consulta: 2018, enero 20]

Camacho, C. (2011). Propuesta de un modelo de comunicación masiva para la construcción de la ciudadanía en América Latina. En *Trazos de otra comunicación en América Latina.* Barranquilla: Universidad del Norte. 142-163.

Cardona, J. (2013) *Epistemología del saber docente*. Madrid: UNED

Carr, W. (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.* Madrid, Morata.

Carreño, M. (2010) Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. Cuestiones Pedagógicas 20, 2009/2010, pp.195-214 Disponible: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art_10.pdf [Consulta: 2018, febrero 14]

Carrizo, L., Espina, M., y Klein, J. (2004) Transdiciplinariedad y Complejidad en el Análisis Social. [Documento en línea] Programa MOST, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001363/136367s.pdf [Consulta: 2017, octubre 10]

Castro, E. (2011) El paradigma latinoamericano de la Educomunicación: El campo para la intervención social. *Metacomunicación*, año 0, Nº 1, julio 2011-enero 2012.

Chávez, J. (2003) *La participación social: retos y perspectivas*. México: Plaza y Valdés

Concari, S. (2001) “Las teorías y modelos en la explicación científica: Implicancias para la Enseñanza de las Ciencias”. Ciencia & Educação, v.7, 85-94. Disponible: www.scielo.br/pdf/ciedu/v7n1/06.pdf [Consulta: 2018, abril 14]

Corvalán, J. (1997). *Los paradigmas de lo social y las concepciones de*

intervención en la sociedad. Santiago: CPU

Corzo, A., Duque, J., Medina, Ll., y Torres, S. (2011) El impacto de las políticas neoliberales en América Latina. Un análisis de la educación en Perú, Colombia y México. *Temas de Nuestra América*, Vol. 27, Nº 50. Disponible: http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/issue/view/515 [Consulta: 2017, octubre 10]

De la Cruz, S. (2012) La mercantilización de la educación en el contexto universitario. Revista electrónica de Psicología Política, año 9, número 28, julio/agosto de 2012, 48-54. Disponible: http://www.psicopol.unsl.edu.ar/Agosto2012-Art%EDculo4.pdf [Consulta: 2017, noviembre 12]

Denardi, L. (2009) *La cultura popular entra en la escuela: proyecto pedagógico, habitus y educación*. Villa María: Eduvim

De Oliveira Soares, I. (1997) La gestión de la comunicación educativa. Chasquis. Revista Latinoamericana de Comunicación. No 58, junio 1997.

_____ (1998) Gestión de la comunicación en el espacio educativo. (o los desafíos de la era de la información para el sistema educativo) Formación del profesorado en la sociedad de la información. Alfonso Gutiérrez (coord.). Segovia, Universidad de Valladolid.

_____ (2008) El derecho a la pantalla: de la educación en medios a la educomunicación en Brasil. *Revista Comunicar* Vol. XV, nº 30, 1º semestre, marzo 2008.

____ (2009) Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. [En línea] *Nómadas* Nº 30, abril, 2009. 194-207. Disponible: www.redalyc.org/pdf/1051/105112060015.pdf [Consulta: 2018, marzo 10]

_____ (2011) Educación mediática participativa: la perspectiva de la Licenciatura en Educomunicación, USP- Brasil. Congreso Internacional de Educación Mediática. Las Culturas de Participación. 13-14-15 octubre 2011. Eje Temático II. Experiencias y Acciones concretas relacionadas con la Educación Mediática en el Ámbito de la Educación Formal. www.educacionmediatica.es [Consulta: 2018, marzo 10]

_____(2013) En torno a la palabra en la práctica de la educomunicación. Revista Aularia, 2(2) julio. 317-321. http://www.aularia.org/ContadorArticulo.php?idart=125 [Consulta: 2018,

marzo 10]

Díaz, A. (2011) Información y Sociedad del Conocimiento en América Latina. *Biblioteca Universitaria*. Enero-junio 2011. Vol. 14, Nº 1. 18-25.

Díaz, P., y Díaz, V. (2011) Educación, movimientos sociales y comunicación popular. Reflexiones a partir de experiencias en Uruguay. Polis. Revista Latinoamericana 28/2011. [En línea] Disponible: http:// polis.revues.org/1461 [Consulta: 2018, enero 12]

Fandiño, Y. (2011) La educación universitaria en el siglo XXI: de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación* nº 55 (3).

Fermoso, P., Capella, J., Collom, A. (2007) *Teoría de la Educación*. San José de Costa Rica: UNED.

Fernández, T., y García, A. (2001) *Medios de comunicación, sociedad y educación*. España: Universidad de Castilla La Mancha.

Ferullo, A. (2006) *El triángulo de las tres P. Psicología, participación y poder*. Buenos Aires: Paidós

Fierro, M. (2011). Convivencia democrática e inclusiva. Una perspectiva para gestionar a seguridad escolar. Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Gestión de la Seguridad Escolar. Identificación y transferencia de Buenas Prácticas. Ciudad. De México, diciembre 2011 [En línea] Disponible: http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/pdf/congresoBuenasPrac/" \hhttp://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/pdf/congresoBuenasPrac/convivencia.pdf [Consulta: 2018, enero 15]

Follari, R. (1993) *Posmodernidad, filosofía y crisis política*. Buenos Aires: Aique

Forero, I. (2009) La sociedad del conocimiento. Revista Científica "General José María Córdova" 5 (7), 40-44. [En línea] Disponible: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476248849007 [Consulta: 2017, noviembre 12]

Franco, P., Franco, B., y Guilló, C. (2007) De la participación como elemento de la intervención social a la intervención social como instrumento para garantizar la ciudadanía activa. En *Re-pensar la Intervención Social*. Madrid: Cáritas Española. 115-132

Freire, P. (1968). *Plan de trabajo*. Río de Janeiro Paz y tierra.

_____ (1979) *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI

_____ (1992) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

_____ (1998) *Cartas a Guinea Bissuau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México: Siglo XXI

_____ (1999) Política *y Educación*. México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V

_____ (2006) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI

Gallego, D. (2015) *Tic y Web 2.0 para la inclusión social y el desarrollo sostenible*. España: Dykinson

García, A. (2011) Publicitar la educomunicación en la universidad del siglo XXI. En *Educomunicación: más allá del 2.0* R. Aparici (coord.) España: Gedisa 151-168

García Canclini, N. (1989) *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* México: Grijalbo

Gargallo, B. (2002) La Teoría de la Educación. Objeto, Enfoques y Contenidos. *Teoría Educativa* 2002, 19-46. Ediciones Universidad de Salamanca. Disponible: revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2967 [Consulta: 2018, mayo 10]

Genta, M. (2008) *Etapas hacia las sociedades del conocimiento*. Uruguay: UNESCO

Gil, J. (2015) Los Mooc desde una mirada educomunicativa. Estudio de Caso: “Mooc Innovación Educativa y desarrollo profesional. Posibilidades y límites de las TIC”. Tesis doctoral. Disponible: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned [Consulta: 2018, mayo 10]

Giraldo, M. (2004) De la cultura de masas a la cultura mediática un análisis de los media desde la comunicación. *Anagramas* volumen 4, número 7, 91-114

Girardello, G., y Orofino, I. (2011) Una mirada sobre educación y medios en Brasil. *Infoamérica* 5, 113-122

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research.* New York: Aldine de Gruyter.

González, E., y Bernabeu, N. (2012) Alfabetización mediática y competencias básicas prensa, Mediascopio la lectura de la prensa en el aula. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

González, L. (2014) La sociedad del conocimiento ¿democratización de la información? En *Investigación en comunicación-educación y publicidad*. 2013-2014. 83-95. Medellín: Funlam [En línea]. Disponible: http://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/seminario_comunicacion_educacion_2013-2014.pdf [Consulta: 2017, diciembre 10]

González, A., y Hernández, A. (2014) Positivismo, Dialéctica Materialista y Fenomenología: Tres Enfoques Filosóficos del Método Científico y la Investigación Educativa. Actualidades Investigativas en Educación, Vol. 14, Núm. 3. 1-20. Universidad de Costa Rica. [Revista en línea]. Disponible: https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/16155/18115 [Consulta: 2017, octubre 10]

Gutiérrez, A. (2012) Alfabetización mediática en contextos múltiples. *Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*. 38. XIX. [Revista en línea]. Disponible: www.comunicarjournal.com [Consulta: 2017, diciembre 18]

Hernández Díaz, G. (1997) Aprender a ver televisión. *Revista Comunicar* Nro. 8, Huelva: Grupo Comunicar.

_____ (1998) De la efectología a los procesos de recepción en las audiencias de los medios. *Revista Comunicación: Estudios venezolanos de comunicación*103.- (Jul.-Sep. 1998) - Caracas: Centro Gumilla 24

_____ (2001) Introducción a la teoría de la educación para los medios (Estrategia pedagógica para el sistema escolar formal) Anuario ININCO/Investigaciones de la Comunicación Nº 13. Caracas. Junio 2001.

_____ (2002) Aprender a pensar en educación para los medios. Anuario ININCO/Investigaciones de la Comunicación Nº 14, Vol. 2. Caracas.

_____ (2003) Teoría de la educación para los medios de Mario Kaplún. *Anuario ININCO/ Investigaciones de la Comunicación* Nº º15, Vol. 2. diciembre 2002. Caracas: ININCO

_____ (2004) Alcances y Limitaciones de la Educación en medios de comunicación. *Comunicación* (128). *Sendas de investigación.* Caracas: Centro Gumilla. 64-73.

_____ (2005a) Educación en medios de comunicación en Venezuela. [Artículo en línea] Comunicación (131) 7-16. Caracas: Centro Gumilla. Disponible: http://gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/COM2005131_7-16.pdf [Consulta: 2018, mayo 23]

_____ (2005b) Educomunicación. Desarrollo del pensamiento desde una interdisciplina emergente. [Artículo en línea]. *Comunicación* (138). 68-78. Caracas: Centro Gumilla. Disponible: http://gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/COM2007138_68-78.pdf [Consulta: 2017, octubre 10]

_____ (2006) Educar en Mediaciones. Anuario ININCO/Investigaciones de la Comunicación Nº 2, Vol. 18, diciembre 2006.

_____ (2006a) "¿Por qué educar para el uso consciente de la televisión en el sistema escolar formal en Venezuela?" *Anuario ININCO, Investigaciones de la Comunicación*, nro. 1, vol. 18, Caracas: FHE, UCV.

_____ (2008) *Aprender a ver televisión en la escuela.* Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.

_____ (2010) Educación en medios de comunicación en Venezuela durante el período 2005-2010. *Comunicación* (151). Caracas: Centro Gumilla

_____ (2014) Uso creativo de la televisión en Venezuela. Generar un aprendizaje integral y significativo en la escuela. Aularia 2014, Vol. 1. Disponible: www.aularia.org**.** [Consulta: 2018, marzo 6]

_____ (s/f) Educación en mediaciones. Diálogos con las teorías de la comunicación. *Comunicación*. 123-124

Hernández, G, (2018) *Psicología de la educación. Una mirada conceptual.* México: Manual Moderno

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. 6ª ed. México: McGraw Hill

Herrera, M., Pinilla, A., Infante, R., y Díaz, C. (2005) *La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias*

culturales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

Jacks, N. (1993). La identidad cultural como mediación simbólica. *Comunicación y Sociedad* Nº 18-19, año 1993. Universidad de Guadalajara.

Jaramillo, J. (2004) *La evolución de la cultura: de las cavernas a la globalización del conocimiento*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica

Jares, X. (2006) *Pedagogía de la convivencia*. Biblioteca de aula, Serie Temas Transversales/Educación para la ciudadanía. Barcelona: Graó de IRIF, S.L.

Juárez, J., y Comboni, S. (2012) Epistemología del pensamiento complejo. *Reencuentro*, núm. 65, diciembre 2012. 38-51. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xichimilco.

Juárez, J. (2012) "Educación en valores" En *Educación para transformar el país.* L. Ugalde (Coord.) Caracas: Universiad Católica Andrés Bello. 67-77

Kaplún, M. (1998) *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones De la Torre.

_____ (2002) *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular).* La Habana: Editorial Caminos

Krohling, C. (2006) Radio comunitaria, educación y desarrollo social. Contexto digital. Año 4, Nº 5. Universidad de Lima. [Artículo en línea] Disponible: http://www3.ulima.edu.pe/Revistas/contratexto/pdf/07.pdf [Consulta: 2018, enero 7]

Laclette, P. (2011) Las ciencias sociales y el sistema científico nacional. Prefacio en *Informe sobre las ciencias sociales en el mundo*. México: UNESCO y Foro Consultivo 2011

Lankshear, C., y Knobel, M. (2010) *Nuevos Alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata

Lasswell, Harold D. (1985) Estructura y función de la comunicación en la sociedad. Publicado en Moragas Spá, Miquel, Sociología de la comunicación de masas, tomo II, Gustavo Gilli, Barcelona, España

Leal, S. (2014) Doctrina e Ideología en el ámbito educativo venezolano.

Educere 2014 [en línea] 18 (septiembre-diciembre). Disponible: http://www.redalyc.org/html/356/35639776014/ [Consulta: 2018, julio 12]

Ley Orgánica de Educación (1980). Gaceta Oficial de la República de Venezuela 2.635, del 28 de julio de 1980

Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 5.929, agosto 15, 2009

Llopis, C., y Cano, L. (2001) *Los Derechos humanos: educar para una nueva ciudadanía.* Madrid: Narcea

López, M. (2013) Lineamientos teórico-metodológicos para el diseño de programas de Alfabetización Tecnológica de niños, niñas y adolescentes. Tesis doctoral. Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. Doctorado en Ciencias Humanas.

López, N. (2005) *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: UNESCO

Marín, J. (2009) Fundamentación epistemológica para la investigación pedagógica. Itinerario Educativo. Año XXIII, n.° 54, 23-48, julio-diciembre de 2009. Universidad de San Buenaventura, Bogotá, D. C. Colombia. Disponible: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3438917.pdf

Martín, A., y Romeo, J. (2000) *El status epistemológico y el objeto de la ciencia de la educación*. Chile: Universidad de Chile.

Martín Barbero, J. (2002) *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en las culturas.* México: FCE

_____. (2003) *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. 5ª ed. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello

_____ (2005). "Transdisciplinariedad: notas para un mapa de sus encrucijadas cognitivas y sus conflictos culturales. Diferencias: de lo multi y lo inter a lo trans-disciplinario". *Culturas, identidades y saberes fronterizos*. J. E. Jaramillo (comp.) Bogotá

_____ (2012) De la Comunicación a la Cultura: perder el "objeto" para ganar proceso. *Signo y Pensamiento* 60 · Antología de aniversario: 30 años volumen XXX · enero - junio 2012, 76 - 84

Martínez, F. (2007) Los problemas culturales en el uso educativo de las nuevas tecnologías: la formación de profesores y alumnos para esta nueva situación. *Eduweb* 2007, Vol. 1, Nº 2, nov. 2007. Universidad de Carabobo

Martínez, H. (2013) *Educación y cambio cultura en Villa Progreso, Ezequiel Montes, Querétaro.* Estados Unidos: Palibrio

Martínez, F., Ortiz, E., y González, A. (2007) Hacia una epistemología de la transdisciplinariedad. Humanidades médicas. Vol. 7, No. 2. Ciudad de Camaguey. Cuba. Mayo-agosto 2007. http://www.scielo.org.ve/scielo.php? [Consulta: 2018, agosto 18]

Martínez, M. (1993). *El paradigma emergente*. España: Gedisa Editorial

_____ (1999) *La nueva ciencia: su desafío, lógica y método*. México: Trillas.

_____ (2006a) Conocimiento Científico General y Conocimiento Ordinario. Cinta de Moebio 27: 1-10. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales.* Universidad de Chile. [Artículo en línea] Disponible: de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/27/martinez.pdf [Consulta: 2017, octubre 10]

_____ (2006b) Nuevo paradigma epistemológico de la ciencia. *Conciencia Activa 21, Nº 14.*

_____ *(2009a)* Transdisciplinariedad: Un enfoque para la complejidad del mundo actual. *Pensando la Complejidad, No. VII, Año III, 2009 13-29.* [Revista en línea] Disponible: http://www.complejidadhabana.com/RevistaVII.pdf [Consulta: 2017, octubre 15]

_____ (2009b) Hacia una epistemología de la complejidad y transdisciplinariedad. Utopía y Práxis Latinoamericana, vol. 14, núm. 46, julio-septiembre 2009, 11-31 [Revista en línea] Disponible: htpp://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27911855003. [Consulta: 2017, octubre 15]

Martínez, M., Mayugo, C., Tamarit, A. (2012) Comunidad y comunicación: prácticas comunicativas y medios comunitarios en Europa y América Latina. Actas Congreso Internacional América Latina: La autonomía de una región. XV Encuentro Latinoamericanistas Españoles. [En línea] Disponible: https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00874520/document [Consulta: 2018, enero 8]

Martínez, V. (2007) El enfoque comunitario. *El desafío de incorporar a la comunidad en las intervenciones sociales*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. [En línea] Disponible: http://dspace.utalca.cl/bitstream/1950/9417/1/martinez_ravanal.pdf [Consulta: 2018, enero 8]

Mata, C., Gabelas, J., y Hernández Díaz, G. (2014). La intermetodología en la Educomunicación. *Anuario ININCO. Investigaciones de la Comunicación* Nº 1, Vol. 26, Caracas, junio 2014. 185-223.

Mayugo, C. (2012) Educomunicación, participación social y prácticas de comunicación comunitaria. La experiencia catalana. En *Comunicación y Desarrollo. Prácticas comunicativas y empoderamiento local.* Barcelona: Gedisa, S.A.

_____ (2014) Proyecciones actuales de la educomunicación en América Latina: conversación entre Olivieira Soares, Citelly y Kaplún. Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD) Vol. 1, Nº 0. [Documento en línea] Disponible: http://www.usc.es/revistas/index.php/ricd/article/view/1981/1835 [Consulta: 2017, julio 24]

_____ (2015) La Confluencia entre Educomunicación y Comunicación Comunitaria en las Prácticas de Creación Audiovisual Participativa. Tesis doctoral. Universidade de Santiago de Compostela. Disponible en: https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/10347/14611/3/rep_1105.pdf [Consulta: 2018, agosto 6]

Mejía, M. (2013) Ámbitos de la Construcción de Subjetividades Rebeldes. Apuesta central de la educación popular. En *La Piragua. Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política.* Nº 83, octubre/2013. 51-62. Lima: CEAAL

_____ (2015) La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. En *Praxis & Saber*, vol. 6, núm. 12, julio-diciembre 2015, 97-128.

Mendoza, M. (2017) Hacia la construcción de una ciudadanía mediática. Reflexiones sobre la influencia de las políticas neoliberales en la configuración de la comunicación pública argentina. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación* Nº 63. Año XVII, Julio 2017. 242-284. Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación. (1997). La Reforma Educativa Venezolana, las

Bibliotecas de Aula y la Investigación desde la Escuela. Colección *Cuadernos para la Acción*. N°1. Caracas: Ministerio de Educación

Morán-Beltrán, L. (2012) Pablo Freire: educación y emancipación. *Encuentro Educacional* Vol. 19(1) Enero-Abril 2012: 69 - 82

Morán, L., y Méndez, J. (2012) Pablo Freire: educación y emancipación. *Encuentro Educacional* Vol. 19 (1) enero-abril 2012. 69-82.

Moreno, A. (2010) "Análisis de la Ley Orgánica de Educación: hegemonía del Estado docente versus educación y sociedad liberadora". *Educere.* Artículos arbitrados. Año 14, Nº 38, enero-junio 2010. 29-44

Morín, E. (2001) *Introducción al pensamiento complejo*. 5ª. Ed. Barcelona: Gedisa

_____ (1996) Entrevista en París con Edgar Morin: el pensamiento complejo contra el pensamiento único, En: *Revista de sociología y política, "Nueva Época".* Universidad Iberoamericana, (8):2-10

Moro, W. (2006). Un acercamiento a una práctica libertaria. [En línea] Disponible: http://www.nodo50.org/pretextos/educ1.htm. [Consulta: 2018, enero 12]

Morsy, Z. (1984) (Coord) *La educación en materia de comunicación*. París: UNESCO

Nassif, R. (1980) *Teoría de la Educación*. Madrid: Cincel-Kpelusz

Navarro, J. (2014). *Epistemología y Metodología de la Investigación.* México: Grupo Editorial Patria

Nieto, S. (2016) La investigación en Comunicación Educación abordada en las maestrías: Entre las fronteras tradicionales y las nuevas perspectivas. *Miradas.* Revista de Investigación [En línea]. Universidad Tecnológica de Pereira, 81- 92. Disponible: revistas.utp.edu.co/index.php/miradas/article/download/15551/9991 [Consulta: 2017, diciembre 12]

Not, L (1994) *Las pedagogías del conocimiento*. Bogotá D.C: Fondo de Cultura Económica.

Orozco, G. (1991) La mediación en juego. Televisión, cultura y audiencias. *Comunicación en sociedad* nº 10-11. septiembre-abril 1991. 107.128. Disponible:

http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/comsoc/pdf/10-11_1991/107-128.pdf [Consulta: 2017, noviembre 20]

Orozco, G. (1996) *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. Madrid: Ediciones de la Torre. Universidad Iberoamericana.

_____ (1997) La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa. México: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario.

_____ (2016) Comunicación, Tecnología y Educación. *Perspectivas Iberoamericanas.* Francisco Sierra y Daniela Favaro (Coords). Ecuador: Ciespal

Ortega, J. (2006) Complejidad y reflexividad en educación superior. En *Desarrollo Sostenible*. *European Studies in Education Vol. 22., 121-160.* C. Wulf y B. Newton (Eds). Alemania: Waxman Verlag Gmb H.

Osorio, S. (2012) El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: Fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. En *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada* XX (I), 269-291[Revista en línea] Disponible: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4241159.pdf [Consulta: 2017, octubre 6]

Ovelar, N. (2011) "Educación, ciudadanía y formación en valores". En El docente entre el oficio y la vocación: IX Jornadas de educación en valores. José Juárez Pérez (coord.). Caracas: Konrad Adenauer Stifung; Universidad Católica Andrés Bello. 45-78

Padierna, M. (2009) Educación y movimientos sociales. Pampedia, Nº 6, Julio 2009-Junio 2010. [Artículo en línea] Disponible: https://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-6/educacion-mov-sociales.pdf [Consulta: 2018, enero 16]

Páez, A. (2007) Pensar la comunicación desde lo transcomplejo. *Comunicación*. *Estudios Venezolanos de comunicación* Nº 140. 4-9. Caracas: Centro Gumilla.

Páez, Y. (2013) *Ethos-episteme-psyche ensayos críticos-hermenéuticos.* Barranquilla: Universidad del Norte

Palella, S., y Martins, F. (2012) *Metodología de la investigación cualitativa*. Caracas: Fedupel

Palma, D. (1992) La Sistematización como Estrategia de Conocimiento en la

Educación Popular. El estado de la cuestión en América Latina" Serie Papeles del CEAAL No. 3, CEAAL, Santiago, junio de 1992.

Parra, G. (2000) *Bases Epistemológicas de la Educomunicación. Definiciones y perspectivas de desarrollo*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana

Pegurer, M., y Martínez, J. (2016) Alfabetización mediática en Brasil: experiencias y modelos de educación no formal. *Comunicar*. Revista Científica de Educomunicación Nº 49, v. XXIV. 2016. 40-48

Pérez, F. (2015) El proyecto educativo venezolano: una manifestación de la teoría crítica. *Macuties Universitaria*. Año 2/Nª 3, julio-diciembre 2015. Universidad de los Andes. Venezuela. Disponible: erevistas.saber.ula.ve/index.php/mucuties/article/download/7811/7734 [Consulta: 2018 mayo 12]

Pérez, J., y Varis, T. (2012) *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Barcelona: UOC

Piaget, J. y otros, (1972). *Epistemología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Proteo.

Pineda, M. (2009) Desafíos actuales de la sociedad del conocimiento para la inclusión digital en América Latina. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 2 (1), Artículo 1. [Revista en línea] Disponible: http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/ [Consulta: 2017, octubre 10]

Pombo, O. (2013) Epistemología de la interdisciplinariedad. La Construcción de un nuevo modelo de comprensión. *Interdisciplina* I, número 1, 21-50.

Popper, K. (2008) La lógica de las ciencias sociales. En *La Lógica de las Ciencias Sociales*. (Trad. J. Muñoz).11-40. México: Colofón S.A., de C.V.

Popper, K., y Míguez, N. (2017). *Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico.* Barcelona: Paidós

Pozzi, L., y Del Barco, N. (2014) Comunicación Alternativa, Educación Popular y Construcción de Sentidos. [En Línea] Escuela de Formación Pedagógica y Social. Disponible: http://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/05/COMUNICACI%C3%93N-ALTERNATIVA-Y-CONSTRUCCI%C3%93N-DE-SENTIDOS.pdf [Consulta: 2018, enero 12]

Prado, L. (2008) Los horizontes de la intervención en lo social. *Reflexión*

Política, vol. 10, núm. 20, diciembre 2008, 58-69. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Colombia

Prieto, O., y Duque, E. (2009) El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información vol. 10, núm. 3, noviembre 2009, 7-30 [En línea] Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898002.pdf [Consulta: 2018, mayo 16]

Puiggrós, A. (2013) "Enfoques de la educación latinoamericana en el siglo XXI". En Educación Popular en la Historia Reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva. Lidia Rodríguez. Benos Aires: APPEAL, 9-18. Disponible en: http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%2014%20-%20Educaci%C3%B3n%20Popular.pdf [Consulta: 2018, febrero 12]

Ramírez-Romero, J., y Quintal-García, N. (2011) ¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación? RIES. *Revista Interamericana de Educación Superior* Núm. 5, Vol. II. 2011. 114-125.

Ramos, O. (2012) Más allá de la escuela…la sociedad educadora. *Seminario Educación para transformar el país*. Luis Ugalde (Coord.) Caracas: Universidad Católica Andrés Bello

Real Academia Española (2001) Diccionario de la lengua española. 22ª. Ed. Madrid: Espasa-Calpe.

Requena, A., Carrero, V., y Soriano, R. (2006) *Teoría fundamentada "Grounded theory": la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional.* Colección Cuadernos Metodológicos Nº 37. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Riess, B., y Martínez, R. (2014) *Directrices para la comunicación intercultural.* México: Secretaría de Educación Pública.

Rodríguez, Y. (2017) Reconceptualización de la educación en la era digital. Educomunicación, redes de aprendizaje y cerebro: una visión desde la neurociencia cognitiva a los procesos de construcción de conocimiento en entornos digitales. Trabajo doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. España. Disponible: http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-CyEED-Ymrodriguez [Consulta: 2018, junio 16]

Rojas, L. (2013) Educación Virtual: Del Discurso Teórico a las Prácticas Pedagógicas en la Educación Superior Colombiana. Trabajo doctoral. UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España. Disponible: e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=tesisuned:Educacion-Jerojas&dsID...pdf [Consulta: 2018, mayo 19]

Rosario, V. (2012) *Caso de investigación e innovación: Procesos para la transformación de las prácticas e instituciones educativas*. EUA: Palibrio

Saavedra, J. (2015) Cuatro argumentos sobre el concepto de intervención social. Cinta moebio 53. 135-146. [Revista en línea] Disponible: https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n53/ar03.pdf [Consulta: 2018, enero 12]

Santos, M. (2018) Diversidad ontoepistémica y educación para los medios de comunicación social en Venezuela. Una aproximación crítico-interpretativa desde los procesos tecnoformativos escolares. Trabajo doctoral. Universidad de Carabobo. Núcleo Bárbula.

Sanz, F. (2005). Educación No Formal. Presentación. *Revista de Educación 338.* España: Ministerio de Educación y Ciencia.

Salas, D. (2013) Análisis del mensaje y lenguaje audiovisual de los materiales comunicativos del proyecto Quito, Hábitat Silvestre desde el enfoque de la Educomunicación. Disponible: http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/10935 [Consulta: 2018, febrero 22]

Sandoval, L. (2013) *Medios, masas y audiencias: lecturas sobre la teoría social de la comunicación.* Comodoro Rivadavia Argentina: Universidad de la Patagonia-EDUPA

Sanguineti, J. (2005) *El conocimiento humano: una perspectiva filosófica*. Madrid: Palabra

San Martín D. (2014) Teoría fundamentada y Atlas:ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 18(1)104-122. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16(1) Disponible: http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html [Consulta: 2017, noviembre 16]

Sassenfeld, A. (2010) Del paradigma de la simplificación hacia el pensamiento complejo. [Documento en línea] Rev GPU 2010, 6; 2. 218-220. Disponible:

http://revistagpu.cl/GPU%202%20(2010)/REF%20Del%20paradigma.pdf [Consulta: 2017, octubre 10]

Sierra, F., y Fávaro, D. (2016) *Comunicación, tecnología y educación: perspectivas iberoamericanas*. Quito: CIESPAL

Soriano, A. (2013) Educación mediática 2.0. Diá-logos 12, 17-43. [Artículo en línea] Disponible en: http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2095/1/Educacion%20mediatica%202.0.pdf [Consulta: 2018, mayo 10]

Soto, J. (2000) Tres Principios para la Configuración de una Psicología de lo Complejo. Cinta moebio 8: 159-168. [Revista en línea] Disponible: http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26383/27682 [Consulta: 2017, octubre 10]

Soto, M. (1999) Edgar Morín. Complejidad y sujeto humano. [Tesis de doctorado en línea] Universidad de Valladolid. Disponible: www.iutep.tec.ve/uptp/.../EdgarMorin-ComplejidadySujetoHumano-TesisDoctoral.pd. [Consulta: 2017, octubre 10]

Stavenhagen, R. (2008) Los derechos humanos en las Américas. Nuevos desafíos. *Los derechos humanos en las sociedades contemporáneas*. Gloria Ramírez (Coord.) México: Fondo Editorial de Nueva León. 21-38

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Sunkel, G. (2006) *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina: una exploración de indicadores*. Santiago: Naciones Unidas, CEPAL.

Tamayo y Tamayo, M. (1995) *El método científico, la interdisciplinariedad y la universidad.* Colombia: Universidad ICESI

Tedesco, J. (1992) Elementos para un diagnóstico del sistema educativo. En *El Sistema Educativo en América Latina.* 11-50. Buenos Aires: Kapeluz

_____ (1992) Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina. En *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.* UNESCO Boletín 28, 1992. 7-24

Tójar, J. (2006) *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Toro, B. (2016) Educación Mediática en el sistema escolar chileno. Aproximaciones y propuestas teórico-metodológicas de Alfabetización Mediática Crítica. Tesis Doctoral. Universitat Autónoma de Barcelona. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=120912 [Consulta: 2018, julio 24]

Torres, A. (2013) La Reactivación de la Educación Popular en el Despertar del Nuevo Milenio. En *La Piragua. Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política*. Nº 38. Octubre/2013. 51-40. Lima: CEAAL

Ugalde, L. (2012) Principios y Orientaciones para la Educación. Diez principios básicos y derechos fundamentales. En *Seminario Educación para Transformar el País*. 2ª. Ed. Caracas: CERPE-UCAB.

UNESCO (1975) Declaración de Persépolis. [Documento en línea] Disponible: http://www.unesco.org/education/pdf/PERSEP_S.PDF [Consulta: 2017, diciembre 12]

_____(1998) Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Boletín 45 [Documento en línea] Disponible: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001131/113160s.pdf [Consulta: 2017, noviembre 16]

_____ (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento*. Francia: el autor

UNESCO/OREALC (2001) Situación educativa 1980-2000 de América Latina y el Caribe.[Documento en línea] Disponible: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147439s.pdf [Consulta: 2017, noviembre 25]

Uzín, A. (2013) La controversia entre la crítica falsacionista y la crítica dialéctica de la ciencia. En *La Investigación en Ciencias Sociales: Discusiones Epistemológicas* (P. Páramo, Comp.) pp. 73-86. Universidad Piloto de Colombia.

Valderrama, C. (2000) *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores

Valdivia, A., Pinto, D., y Herrera, M. (2018) Alfabetización mediática y aprendizaje. Aporte conceptual en el campo de la comunicación-educación. Revista electrónica Educare. Vol. 22 (2) mayo-agosto, 2018. 1-16. [En línea] Disponible en: https://www.researchgate.net/.../324488867_Alfabetizacion_mediatica_y_

aprendizaje_A. [Consulta: 2018, mayo 30]

Vasallo de Lópes, M.I. (1999) La investigación de la comunicación: cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas": *Revista Dia-logos de la comunicación* Nº 56, octubre 1999. Lima: FELAFACS, Lima,

Vidales, C. (2015) Historia*, teoría e investigación de la comunicación*. Nueva época, núm. 23, enero-junio 2015, 11-43.

Vygotsky, L.S. (1991) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

Villanueva, J., y Bustamante, S. (2009) Aproximación crítica a la idea de globalización y sociedad del conocimiento. Hacia la Construcción de una Teoría Primaria. Investigación y Postgrado [Revista en línea]. 2009, vol.24, n.1 188-287. Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php? [Consulta: 2017, noviembre 16]

Villarini, A. (2001) Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. [En línea] *Perspectivas psicológicas*. Volúmenes 3-4, Año IV. Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf [Consulta: 2018, mayo 20]

Wagensberg, J. (1998). *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona, España: Tusquets.

Wilinski, A., Méndez, M., y Martínez, I. (2013). La complejidad como una opción para la construcción de saberes en la investigación doctoral. *Revista de Pedagogía*, vol. 34-35, núm. 95-96, enero-diciembre, 2014, pp. 89-109