

## Comunicación/educación para el desarrollo en Latinoamérica. Memorias de una fértil confluencia

Alejandro Barranquero

### 1. INTRODUCCIÓN

Actuar sobre la realidad cultural implica inexorablemente conocer los vínculos existentes entre educación y comunicación, dos macro-procesos que, en muchas ocasiones, por error o descuido, fueron artificialmente fragmentados. El reto pasa entonces por unirlos definitivamente pensándolos como uno solo: “comunicación y educación como una relación y no como áreas que deban tener su objeto de estudio disputado” (Huergo, 2000).

Pero, ¿cómo atravesar las ramificaciones y avisar las confluencias entre dos disciplinas que, pese a sus diferencias, problematizan sobre el mismo terreno? ¿De qué manera consolidar un espacio de intervención sociocultural con ayuda de ambos procesos? En definitiva, caminando en una dirección crítica, ¿es posible aglutinar los esfuerzos para comprender, o incluso desenmascarar, los estrechos vínculos que se establecen entre lo comunicativo-educativo y lo económico-político?

No existen, por supuesto, recetas universales, pero sí unas bases firmes trazadas desde hace algo más de tres décadas por una de las regiones mundiales más prolíficas en el ámbito de las ciencias sociales, Latinoamérica, no siempre suficientemente reconocida en el campo hegemónico (EE.UU. y Europa) de la comunicación y la pedagogía<sup>1</sup>. Las claves para la gestación de esta perspectiva fueron avisadas ya en los años 70 por un conjunto de teóricos y activistas pioneros (Freire, Beltrán, Díaz Bordenave, Kaplún, etc.) que, con mucho esfuerzo e imaginación, buscaron una salida a la situación de dependencia y subdesarrollo del continente con la asistencia de ambos procesos.

---

<sup>1</sup> Bourdieu (2000) sostiene que para conquistar la mayor objetividad posible en investigación conviene deconstruir la posición del analista social, lo que requiere, según él, la adquisición de conciencia de las coordenadas sociales (de clase, sexo, geografía, etnia, etc.) del investigador y de la posición que éste ocupa en el campo académico.

Sin temor a los nominalismos, podríamos etiquetar esta extensa gama de propuestas con la denominación “comunicación/educación para el cambio social”. De hecho, es en Latinoamérica donde se plantea por primera vez la existencia de un *continuum* complejo, problemático y dinámico entre la comunicación y la educación. Es también allí donde se comprende de manera clara la radical diferencia entre información (dimensión estratégica, pura tecnicidad mediática orientada a fines persuasivos-propagandísticos) y auténtica comunicación (horizontal, educativa, participativa, dialógica, liberadora). Por último, en el contexto mundial, América Latina ha emprendido algunas de las iniciativas prácticas más radicales, críticas y transformadoras en la búsqueda de un nuevo modo de comunicar y aprender/enseñar.

Así, algunos análisis internacionales coinciden en afirmar que existe una cierta unidad en el pensamiento latinoamericano de la comunicación/educación, por encima de las disparidades interregionales. Entre las señas de identidad más destacadas se encontrarían un énfasis en la vinculación de teoría y práctica; la búsqueda del cambio político y social; un replanteamiento del modelo dominante norteamericano edu-comunicativo (funcionalista, psicologista y positivista); y la denuncia de la dependencia/imperialismo cultural del continente.

Por último, y lo que es más importante, la mayor parte de estos estudios destacan el carácter crítico y transformador de las propuestas, ya sea en forma de acciones a gran escala (políticas de comunicación, nuevo orden informativo, democratización de las comunicaciones) o a través de proyectos comunitarios de base (comunicación alternativa, popular, participativa, para el desarrollo).

Según los autores, es en este continente donde se habría gestado una de las revoluciones epistemológicas más radicales de la historia moderna de la comunicación y la educación, dejando como legado un “paradigma otro”, radicalmente distinto del norteamericano y sustancialmente diferente del europeo (Atwood, 1986; McAnany, 1986; Schlesinger, 1989; Dervin y Huesca, 1994, 1997; Fox, 1996; Hardt, 2005)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Beltrán (2000) reconocía que “fueron precisamente los latinoamericanos los primeros en cuestionar el concepto clásico de comunicación, derivado del pensamiento unilineal aristotélico que prevaleció sin cambios en todo el mundo hasta fines de la década de los sesenta. Fueron ellos quienes, indagando más allá de la aparente sencillez del paradigma, descubrieron sus implicaciones no democráticas. Y, en consecuencia, también estuvieron entre

Las siguientes líneas tienen como objeto contribuir a re-conceptualizar el campo trazando una escueta radiografía histórica de la comunicación/educación para el desarrollo en Latinoamérica. Es así como nos encontraremos capacitados para revisar los paradigmas y situarnos definitivamente en la senda de un ámbito cada vez más necesitado de revisión y asentamiento epistémico.

## 2. EL PRÓCER FREIRE

Sin lugar a dudas, el educador brasileño Paulo Freire es considerado la principal inspiración de los estudios y la práctica de la comunicación/educación para el desarrollo en Latinoamérica, especialmente por su comprensión pionera del vínculo entre ambos procesos y por la importancia que atribuyó a los mismos en la planificación del cambio social.

Con una reflexión derivada de su larga experiencia como educador popular, el pensador fue el auténtico precursor de una ligazón desde entonces inextricable. La comunicación, según él, constituye una manera de construir el saber o la forma de conocer. A su vez, en cualquier proceso educativo prevalece una forma de entender la comunicación: vertical o autoritaria; liberadora o persuasiva.

Pese a lo extenso de la producción freireana, se puede hacer un escueto balance de sus aportaciones<sup>3</sup>. En primer lugar, el pedagogo contribuyó a desvelar que la comunicación y la educación nunca son neutros, sino (y sobre todo) procesos profundamente políticos, que contribuyen a perpetuar o a alterar la estructura del sistema: reproducción vs. cambio social; conservación vs. progreso.

Junto al venezolano Antonio Pasquali, el pensamiento de Freire es el precursor de la distinción, habitual en este ámbito y en gran parte de Latinoamérica, entre información –acto vertical, de vía única, unidireccional, orientado a la transmisión y emisión de datos, ideas, etc., asimilable a su “educación bancaria/tradicional”-; y comunicación –proceso horizontal,

---

los primeros en proponer nuevas perspectivas de la comunicación, nuevos modelos para replantearla con miras a una genuina democracia”.

<sup>3</sup> Entre las obras más significativas para conocer su aportación en este campo destacan: *La Educación como Práctica de la Libertad* (1969); *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural* (1970) y, sobre todo, *Pedagogía del Oprimido* (1969).

de doble vía, bidireccional, “posible cuando entre los dos polos de la estructura relacional, rige una ley de bivalencia: todo transmisor puede ser receptor, todo receptor puede ser transmisor” (Pasquali, 1963)<sup>4</sup>, base de la denominada “educación liberadora/emancipadora/concientizadora”-.

Según el pedagogo, comunicación vendría a ser sinónimo de diálogo, una recuperación del sentido etimológico originario de la palabra (del latín *communis*): el proceso de compartir, de poner en común con otro<sup>5</sup>. Es por ello que, frente a los modelos educativos/comunicativos tradicionales, basados en una estricta separación entre educador y educando, Freire postuló una educación de doble flujo, crítica y liberadora, que permitiese al individuo salir del silencio, “pronunciar” su propio mundo y, por medio del conocimiento que genera la palabra, desarrollarse plenamente como ser humano.

Clave de tal relación sería una comunicación horizontal basada en el diálogo revelador y creativo, diálogo que ayudaría a conciliar teoría y práctica, suscitar pensamiento dialéctico y generar “concientización” en un doble sentido pedagógico-político: como “conocimiento” (descubrimiento de la razón de las cosas) y como “conciencia” (de sí, del otro, de la realidad, etc., siempre acompañada de acción transformadora y política).

En otro orden de cosas, el educador es considerado el artífice de la perspectiva “participativa” en “comunicación para el cambio social” (Dervin y Huesca, 1994; Servaes, 1999; Gumucio Dagron, 2001), sobre todo por su crítica al “imperialismo cultural” subyacente en los programas de desarrollo, muy populares en Latinoamérica durante los años 50, 60 y 70. Según el pensador, la mayor parte de estas acciones fueron impuestas desde el exterior como instrumentos de invasión cultural de los poderosos (principalmente EE.UU.) sobre los más pobres, orientados a la transmisión forzosa de valores foráneos a fin de perpetuar la estructura desequilibrada del sistema.

---

<sup>4</sup> El concepto de comunicación se situaría entonces entre el “ser” y el “deber ser”; es decir, no hay que limitarse a hacer información, sino ir descubriendo las posibilidades de una auténtica comunicación. En este modelo desaparece entonces la noción de *feedback*, que privilegia a la fuente de información (en el sentido de que es ella quien escoge los contenidos, selecciona los medios o inicia el proceso de transmisión, mientras que el receptor sólo tiene capacidad para recibir la información y reaccionar, retroalimentando el proceso). Por otro lado, estas figuras de fuente y receptor son sustituidas por las de “interlocutor” o “emirec” (Cloutier), que representan que ambos elementos del proceso son al mismo tiempo emisores y receptores.

<sup>5</sup> Pese a su escaso reconocimiento en el ámbito de la “filosofía dialógica”, las nociones de Freire se vinculan estrechamente a sus ideas de intersubjetividad, “otredad” o co-participación en la construcción del conocimiento (Edmund Husserl, Martin Buber, Emmanuel Lévinas, Jürgen Habermas, Karl Otto Apel, Enrique Dussel, etc.).

Comparando los programas de desarrollo “extensionistas” con la “educación bancaria”, el brasileño observó que ambos procesos estaban basados en una concepción de la comunicación similar -no dialógica, antidemocrática-, que limitaba, en último término, su finalidad performativa. En su lugar, el pedagogo avisó de la necesidad de un nuevo modelo de desarrollo: autónomo, endógeno y basado en la dialogicidad, la participación y la apropiación de los propios recursos parte del pueblo<sup>6</sup>.

Su *¿Extensión y Comunicación?*, el único texto dedicado íntegramente a la comunicación, fue también el detonante definitivo del casamiento de dos procesos que hasta entonces habían transitado por caminos separados: comunicación y educación. Pese a que años antes ya se estaban ligando en la práctica, el texto de Freire fue precursor asimismo de los estudios de comunicación para el desarrollo al poner el acento en el diálogo, la pertinencia cultural y la participación como la principal vía de promoción del cambio social.

Para finalizar este breve recuento, conviene destacar también que su metodología educocomunicativa -el conocido “método Freire”, acciones con “medios de grupo”, “palabras generadoras”, etc.- contribuyeron en la práctica a la formulación de multitud de instrumentos radicalmente innovadores para la investigación, la educación popular o la comunicación social.

Su concepción de la praxis (diálogo-reflexión-acción) y sus aportaciones instrumentales son hoy inspiración fundamental de las metodologías de investigación-acción propias de las acciones de desarrollo, experiencias de comunicación/educación alternativa y popular, así como para diseño de estrategias culturales para la transformación social.

### **3. A LA SOMBRA DEL EDUCADOR**

---

<sup>6</sup> Su obra también es fundamental para descubrir que la raíz del subdesarrollo y la pobreza subyace en buena medida en la comunicación y la cultura -no sólo en la base material, propia de la ortodoxia marxista-. A decir de Freire, los problemas del Tercer Mundo son, en buena parte, problemas de comunicación.

Pese a los sesgos interpretativos y a la pérdida de vigencia de algunos de sus planteamientos<sup>7</sup>, la obra de Freire ha iluminado, y seguirá haciéndolo con toda probabilidad, la práctica educocomunicativa dentro y fuera de Latinoamérica, ayudada siempre de su carácter dinámico, sugerente, abierto a nuevas interpretaciones. Pero el mapa de la comunicación/educación latinoamericana quedaría incompleto sin reconocer el valor del amplio conjunto de conjunto de pensadores y activistas que, en la senda o no de Freire, siguieron profundizando en esta fecunda encrucijada.

La alianza entre comunicación y educación, como señalábamos anteriormente, se dio en primer lugar a nivel de base, de acción popular, cuando aún el tema no había trascendido a las facultades o a las políticas públicas. Así, durante los años 60 emergieron en puntos muy diversos de la geografía del continente una extensísima gama de experiencias alternativas de comunicación y educación popular.

En un principio se trató de un movimiento espontáneo e intuitivo de medios de carácter comunitario – radios, radio-forums, radio-escuelas, etc. –. De forma autodidacta, con mucha creatividad y con más o menos éxito, el saber de comunidades se articuló y grupos de la más diversa índole (indígenas, campesinos, mujeres, etc.) aprovecharon el potencial emancipador de los nuevos instrumentos para construir discursos y narrativas propias, con frecuencia contrarios a la cultura de las elites en el poder. Es también por este motivo que la mayor parte de los teóricos de este ámbito serían por lo general periodistas y educadores muy comprometidos con la práctica comunitaria.

Tres nombres destacan en la aplicación primera de las ideas educacionales de Freire al ámbito comunicacional: uno de ellos latinoamericano, Juan Díaz Bordenave; los otros dos, comunicadores foráneos afincados en la convulsa Latinoamérica de los setenta: el norteamericano Frank Gerace y el español Francisco Gutiérrez.

---

<sup>7</sup> Por ejemplo, su énfasis e incluso “fetichización” de los “medios grupales” frente a los masivos –y su falta de entendimiento del potencial emancipador de estos últimos–; o su insistencia en lo “popular” como herramienta fundamental y casi exclusiva de desarrollo; etc. Para avanzar en los sesgos interpretativos de la obra de Freire, conviene consultar el texto de Alfaro, 1990.

Desde principios de la década, el paraguayo Juan Díaz Bordenave comenzó a incorporar en sus textos los aprendizajes del brasileño, consejero y amigo<sup>8</sup>. La extensa obra de este improvisado edu-comunicólogo, proveniente del campo de la agronomía, discurrirá desde entonces en el extenso continuo de lo educativo, lo comunicativo y el cambio social.

Díaz Bordenave es también, junto a Freire y al boliviano Luis Ramiro Beltrán, uno de los críticos más desatacados del carácter etnocéntrico, esencialista y limitado de los proyectos de comunicación y desarrollo en el continente. Por otro lado, su obra es pionera en la construcción de un discurso transversal de lo comunicativo-educativo, que obvia las diferencias y apuesta por la interdisciplinariedad. A decir del profesor, la auténtica edu-comunicación se produce únicamente con una participación activa e igualitaria de los actores, una correcta planificación comunitaria y la toma final de conciencia de la realidad a través de la problematización del hombre en sus relaciones con el mundo y los demás hombres.

Otras figuras son también fundamentales en la traslación primera de Freire al ámbito comunicativo. En 1973, el norteamericano Frank Gerace publicó en colaboración con Fidencio Hernando Lázaro un pequeño librito titulado *Comunicación Horizontal: Cambio de Estructuras y Movilización Social*. El texto vendría a ser, casi sin quererlo, el primero en reconducir las reflexiones pedagógicas de Freire al ámbito práctico de los medios participativos y populares.

Tras emprender una feroz crítica de los medios masivos del continente, Gerace y Lázaro hicieron un breve recuento de las formas de comunicación popular en voga en aquellos años (*videotape*, diapositivas, radio, etc.), alentando un fructífero intercambio de ideas en la región y popularizando, casi sin quererlo, el término “horizontal” asociado a una comunicación auténticamente equilibrada.

Casi paralelamente aparecerán otros dos textos pioneros en el campo de la educación/comunicación en Latinoamérica, ambos con vocación de cambio social y con una

---

<sup>8</sup> Ya en un texto temprano de 1972, el paraguayo reconocía que su concepto de comunicación se encontraba en plena transformación, gracias, entre otras, a la obra de Freire: A través de aciertos y errores, a través de una lenta superación de nuestra tendenciosidad ideológica, nuestros preconceptos de clase y nuestra miopía intelectual, venimos aprendiendo durante los últimos treinta años lo que realmente viene a ser la comunicación. Podemos además –como dice Cortázar- estar siendo ‘engañados por lo que parece ser’, pero, habiendo recibido recientemente, por la experiencia, un significativo ‘feed-back’ y también las visiones tan lúcidas de hombres como Jean Piaget, Carl Rogers, Paulo Freire y Marshall Mc.Luhan, podemos decir que nuestra comprensión del proceso de comunicación aumentó considerablemente (Traducido de DIAZ BORDENAVE, 1972).

huella claramente freireana: *El Lenguaje Total y La Pedagogía de la Comunicación*. Con orientaciones distintas, Francisco Gutiérrez, español afincado en Costa Rica, indagará en las posibilidades de “una pedagogía del lenguaje total”. El pedagogo había percibido también la grave dicotomía por entonces existente entre la cultura escolar y la mediática y buscó resolverla con la incorporación de las tecnologías informativas al campo educativo, siendo considerado por ello uno de los pioneros de la “pedagogía de la comunicación” en Latinoamérica (Nethol y Piccini, 1984).

Años después, junto con el argentino Daniel Prieto Castillo, también destacado educador, Gutiérrez desarrollará algunas propuestas interesantes en el ámbito de la educación a distancia, campo que representa, para los autores, una exploración de la figura del “emi-rec” (Cloutier) en el proceso comunicativo.

En los años 70 y 80 se sitúa también la extensa labor desarrollada por el maestro y comunicador Mario Kaplún, muy influido también por la obra de Freire. Nacido en Argentina, pero largamente afincado en Uruguay, la importancia de este autor se debe a que es uno de los pioneros latinoamericanos en desplazar la atención tradicional del emisor y los medios al proceso, y sobre todo, al receptor del proceso comunicativo.

Kaplún agrupa por ello los modelos educativos imperantes de acuerdo a tres perspectivas pedagógicas: la pedagogía transmisora, que pone énfasis en los contenidos transmitidos por el educador<sup>9</sup>; la pedagogía persuasiva conductista, que enfatiza los efectos, intentando moldear la conducta de los educandos según cánones preestablecidos por el educador; y, por último, la pedagogía problematizadora o cogestionaria, que insiste en el proceso educativo. En las dos primeras opciones queda fuera el sujeto educando (exógenas), mientras que la última está planteada desde y a partir de este sujeto, intentando que el educando piense por sí mismo, y a partir de esta toma de conciencia, transforme su propia realidad.

La obra del profesor contribuyó enormemente al desarrollo de la educación/comunicación latinoamericana, con la apertura de talleres para la formación de comunicadores populares en diferentes puntos de América Latina o mediante la creación de productos audiovisuales de enorme éxito en el continente, como la serie de televisión *Jurado 13*. Autor imaginativo y

---

<sup>9</sup> Correspondiente a la “educación bancaria” de Freire.

amante de la praxis, Kaplún impulsó una variedad de instrumentos de comunicación participativa, como el aclamado *Cassete-Foro*, por él diseñado; o su “Educación para los Medios”, con su método de “Lectura Crítica”.

#### 4. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En los años ochenta van a entrar en crisis los antiguos paradigmas que orientaron a la investigación comunicacional y pedagógica, así como muchas de las prácticas alternativas llevadas a cabo por la sociedad civil. Son los años del desencanto populista, del esplendor de los Estudios Culturales y del “retorno al sujeto” (Mattelart, 2000).

El desplazamiento que Kaplún hace en favor del receptor se percibe también en la investigación que emprenden desde finales de los setenta autores como Jesús Martín Barbero y, en menor medida, Néstor García Canclini. Revalorizando ideas de Walter Benjamin o Antonio Gramsci, los pensadores cuestionan la omnipotencia de los medios masivos y muestran que su influencia depende, en todo caso, de las “mediaciones” del contexto sociocultural. Latinoamérica volvió entonces la mirada a las culturas, a sus diversidades y mestizajes, reconociendo, más que antes, el carácter activo de los destinatarios en el proceso de recepción.

Durante los años 80 y 90, destaca la labor de la educadora y comunicadora peruana Rosa María Alfaro y su intento de integrar las antiguas reflexiones sobre la comunicación participativa y culturas populares en un contexto mucho más amplio, que diese cuenta de las transformaciones y la complejidad de la realidad contemporánea. En algunos de sus textos más conocidos, esta discípula de Kaplún y Martín Barbero, hace balance de los aciertos y deficiencias de las estrategias de educación y comunicación para el cambio social, criticando el sobredimensionamiento de determinadas metodologías, el “basismo populista”, la pérdida de un sentido macrosocial y político en las acciones locales de desarrollo o la excesiva “fetichización” de lo popular.

Alfaro en la actualidad preside la *Asociación de Comunicadores Calandria* y la *Veeduría Ciudadana de la Comunicación Social*, en Lima (Perú), ambas muy activas en el trabajo comunitario en diferentes sectores (género, ciudadanía, periodismo ciudadano, comunicación

para la salud, etc.), con gran capacidad de movilización social a la hora de proponer planes de desarrollo, políticas de comunicación, productos escritos y multimedia, etc.

Mención especial requieren también los trabajos del profesor Guillermo Orozco Gómez, quien, desde México, contribuyó a popularizar los “estudios de recepción” con teorías como la de las “multimediaciones” y propuestas en el ámbito de la educación formal y sobre todo no formal.

En colaboración a veces con Mercedes Charles, Orozco insiste en la importancia de la “educación para la recepción”, con el objeto de construir una audiencia crítica y selectiva, abordando pedagógicamente el problema de la múltiples mediaciones (cognitivas, situacionales, institucionales, estructurales, identitarias, culturales, etc.) en el proceso de recepción. Ambos autores también pusieron temprano énfasis en la dimensión lúdica, de emociones y pasiones, que despierta la interacción con los medios, a fin de establecer propuestas pedagógicas que tomen en cuenta estos vectores.

También desde los años ochenta, sobresale la labor del *Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística* (CENECA), en Chile, con investigadores como Valerio Fuenzalida o María Elena Herмосilla. Ya en 1982, durante el período de la dictadura de Pinochet, esta institución trabajó muy intensamente en el ámbito de la “educación para la recepción”, sobre todo en televisión, como una forma de resistencia al carácter autoritario y propagandístico de la información transmitida por el régimen. Con el paso de los años, ambos autores trazaron interesantes propuestas teóricas, en base a investigaciones realizadas en sus talleres para la formación de consumidores activos. Las propuestas de Fuenzalida, Herмосilla u Orozco han alentado enormemente la expansión de la subdisciplina “educación para la recepción”, muy difundida actualmente en el continente.

Otra figura destacada del panorama actual es el comunicador boliviano Alfonso Gumucio Dagron, autor del aclamado *Haciendo olas*, en el que hace balance de experiencias históricas de comunicación y desarrollo en diferentes regiones del planeta, con el objeto de servir de guía de estrategias venideras. El autor es también uno de los activistas más prolíficos en la reestructuración del campo en el ámbito internacional, conduciendo iniciativas tan sobresalientes como el *Consortio de la Comunicación para el Cambio Social* (CFSC).

Conviene por último destacar los escritos del sociólogo José Joaquín Brunner, figura prominente a nivel mundial y autor de textos destacados sobre educación en América Latina, siempre con una mirada transversal comunicativa; así como los volúmenes, muy esclarecedores sobre el estado de la cuestión del ámbito, de Jorge A. Huergo, o Ismar de Oliveira Soares, entre otros.

Aunque no nos detengamos, otros muchos autores han contribuido, directa o indirectamente, en estos últimos treinta años a la construcción de un paradigma propio de educación/comunicación para el desarrollo, la mayoría escasamente conocidos fuera de sus propias fronteras: Joao Bosco Pinto, Francisco Gutiérrez, Fernando Reyes Matta, Manuel Calvelo, Michel Azcueta, Juan Somavía, Hector Schmucler, Patricio Biedma, Armand Mattelart, Oswaldo Capriles, Luis Aníbal Gómez, Eleazar Díaz Rangel, Eduardo Santero, Elizabeth Safar, José Marques de Melo, María Cristina Matta, Rafael Roncagliolo, Juan Gargurevich, Luis Peirano, Muniz Sodré, Luis Gonzaga Motta, Regina Festa, Rossana Reguillo, Renato Ortiz, Germán Rey, Clemencia Rodríguez, etc.

## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Hemos atravesado muy a grandes rasgos un territorio confuso y desordenado, aún necesitado de ordenación teórica. En este sentido, recuperar algunos de los rastros históricos más destacados nos ha conducido a comprender el modo en que algunos movimientos del pasado cargan de sentido los procesos del presente. Las preguntas siguen abiertas, pero quedan resueltos algunos interrogantes a la luz de la experiencia histórica.

En primer lugar, si seguimos la herencia de los pioneros, resulta urgente la necesidad de romper definitivamente con las dicotomías y situarnos en las encrucijadas. La comunicación no se entiende sin su componente educativo y no existe ninguna acción pedagógica que conlleve una forma u otra de comunicación.

En este sentido conviene situarse en una fecunda “localización” (*location*) teórica, tal vez en el sentido que propone Homi K. Bhabha (1994): el “ser-entre” (*in-between ness*) que supera las dicotomías propias del pensamiento occidental sin negarlas unilateralmente. Interesa, según el autor, trabajar en la tensión y en el intersticio, pero no negar el centro ni la periferia,

el género ni las clases, la identidad ni la diferencia, la totalidad ni la alteridad; es decir, superar la dualidad sin caer en la pura negación de los antagonismos.

Tampoco es posible entender el terreno sin conocer el sentido político y cultural de nuestras acciones. El campo de la comunicación/educación es producto y escenario de un diálogo de sentidos, no sólo entre los conocimientos y prácticas hegemónicas, sino entre estos y los contra-hegemónicos, aquellos que apelan a sensibilidades distintas, se fundan en otras lógicas y tienen otros modos de mirar el mundo.

Por último, incorporar las lecciones históricas conlleva volver a insistir en el objeto primero de todas las acciones precursoras: el cambio social. Lo común de las prácticas, experiencias y reflexiones de estos últimos años es que todas expresaron, de alguna u otra manera, opciones de cambio, articulándose en proyectos de transformación de las estructuras injustas de la vida, habida cuenta de los eternos antagonismos sociales (de clase, género, sexuales, generacionales, regionales, étnicos, etc.).

Impulsar una agenda para el cambio y extender el diálogo transdisciplinar y geográfico entre las cada vez más especializadas ciencias de la comunicación puede ayudarnos a desprender de forma definitiva las “anteojeras” (Beltrán) que limitan nuestro conocimiento de la realidad.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

ALFARO, Rosa María (1993): *Una comunicación para otro desarrollo*. Lima: Calandria.

-(1990): “¿Participación para qué? Un enfoque político de la participación en la comunicación popular”. En *Diálogos de la Comunicación*. N° 22, pp. 59-78.

ATWOOD, Rita (1986): “Assessing critical mass communication scholarship in the Americas: The relationship of theory and practice”. En R. Atwood y E. G. McAnany (Eds.): *Communication and Latin America Society. Trends in critical research, 1960-1985*. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press.

BELTRÁN, Luis Ramiro (2000): *Investigación Sobre Comunicación en Latinoamérica: Inicio, trascendencia y proyección*. La Paz: Plural.

BHABHA, Homi K. (1994): *The location of culture*. London: Routledge.

BOURDIEU, Pierre (2000): *Cosas dichas*. México: Gedisa.

BRUNNER, José Joaquín (1992): *América Latina: cultura y modernidad*. México: Editorial Grijalbo y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México.

CENECA (1992): *Educación para la comunicación. Manual Latinoamericano*. Santiago de Chile: UNESCO-UNICEF.

CHARLES, Mercedes y OROZCO, Guillermo (1990): *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*. México D.F.: Editorial Trillas.

DERVIN, Brenda y HUESCA, Robert (1994): "Theory and Practice in Latin American Alternative Communication Research". En *Journal of Communication*, 44 (4), pp. 53-74.

DERVIN, Brenda y HUESCA, Robert (1997): "Reaching for the communicating in participatory communication: A meta-theoretical analysis." En *Journal of International Communication*, 4 (2).

DIAZ BORDENAVE, Juan (1972): "New approaches to communication training for developing countries". En *Third World Congress of Rural Sociology*. 21-27 de Agosto. Baton Rouge, Louisiana.

DÍAZ BORDENAVE, Juan y MARTÍNS DE CARVALHO, Horacio (1978): *Planificación y comunicación*. Quito: CIESPAL.

FREIRE, Paulo: *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1969.

-*La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva, 1969.

-*¿Extensión y Comunicación? La concientización en el medio rural*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.

FUENZALIDA, Valerio y HERMOSILLA, Maria H. (1991): *El televidente activo. Manual para la recepción televisiva*. Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria.

GERACE, Frank (1973): *Comunicación Horizontal. Cambios de Estructuras y Movilización Social*. Lima: Librería Studium.

GUMUCIO-DAGRON, Alfonso (2001): *Haciendo olas: historias de comunicación participativa para el cambio social*. New York: The Rockefeller Foundation.

GUTIÉRREZ, Francisco (1972): *El lenguaje total. Una pedagogía de los medios de comunicación*. Buenos Aires: Humanitas.

-(1974): *Pedagogía de la Comunicación*. San José (Costa Rica): Editorial Costa Rica.

GUTIÉRREZ, Francisco y PRIETO, Daniel (1996): *Mediación Pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.

HARDT, Hanno (2005): "Communication and power. Theory and practice and the aura of latin American tradition." En *Revista Códigos*. Vol. 1, n° 1, año 1.

HUERGO, Jorge A. (2000): “Comunicación/Educación: Itinerarios transversales”. En C. E. Valderrama (Ed.): *Comunicación-Educación. Coordinadas, abordajes y travesías*. Santafé de Bogotá (Colombia): Universidad Central. Signo del Hombre Editores.

-(2001): *Comunicación/Educación. Ámbitos, Prácticas, Perspectivas*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.

HUESCA, Robert (1994): “Tracing the History of Participatory Communication Approaches to Development: A Critical Appraisal.” En J. Mayo y J. Servaes (Eds.): *Approaches to Development Communication. An orientation and resource kit*. París: UNESCO.

KAPLÚN, Mario (1992): *A la educación por la comunicación*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

(1998): *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre,

MARTIN BARBERO, Jesús (2002): *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

MATTELART, Armand y Michèle (2000): *Pensar sobre los medios. Comunicación y crítica social*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

MCANANY, Emile G. (1986): “Seminal ideas in Latin American critical communication research. An agenda for the north”. En R. Atwood y E. G. McAnany (Eds.): *Communication and Latin America Society. Trends in critical research, 1960-1985*. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press.

NETHOL, Ana María y PICCINI, Mabel (1984): *Introducción a la pedagogía de la comunicación*. México: UAM. Unidad Xochimilco. Edit. Terra Nova.

OROZCO, Guillermo (1994): “La autonomía relativa de la audiencia. Implicaciones metodológicas para el análisis de la recepción”. En C. Cervantes Barba y E. E. Sánchez Ruíz (Eds.): *Investigar la comunicación. Propuestas Iberoamericanas*. Jalisco: Universidad de Guadalajara.

-(1994): *Al rescate de los medios*. México: Universidad Iberoamericana y Fundación Manuel Buendía.

-(1991): “La audiencia frente a la pantalla. Una exploración del proceso de recepción televisiva”. En *Diálogos de la Comunicación*. N° 30.

PASQUALI, Antonio (1963): *Comunicación y cultura de masas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

SCHLESSINGER, Philip (1989): “Aportaciones de la investigación latinoamericana. Una perspectiva británica.” En *Telos*, n° 19.

SERVAES, Jan (1989): *One world, multiple cultures: a new paradigm on communication for development*. Leuven (Bélgica): Acco.

SOARES, Ismar de Oliveira (1999): “Comunicação / Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais”. En *Contato - Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação*. Vol. 1, nº 2, pp.19-74.