

Camino de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos

nomadas@ucentral.edu.co • PÁGS.: 194-207

Ismar de Oliveira Soares*

El artículo asume la hipótesis de que la educomunicación se consolida como campo de diálogo que moviliza grandes estructuras. Identifica cuatro movimientos que se articulan para garantizar su especificidad: la recepción calificada, la educación popular, la articulación colectiva para el cambio social y, a partir de años recientes, el reconocimiento de la educomunicación como derecho de todos alcanzado tanto mediante acciones de un sinnúmero de organizaciones no gubernamentales que la asumen como metodología de acción, como mediante planes globales de políticas públicas. Analiza, entonces, varios proyectos en Brasil que intentan transformar la escolarización mediante procedimientos cercanos al sentido dado al concepto educomunicación por el movimiento popular.

Palabras clave: educomunicación, teoría de las mediaciones, educación popular, comunicación participativa, políticas de comunicación, gestión de la comunicación.

O artigo assume a hipótese de que a educomunicação se consolida como campo de diálogo que mobiliza grandes estruturas. Identifica quatro movimentos que se articulam para garantir sua especificidade: a recepção qualificada, a educação popular, a articulação coletiva para a mudança social e, a partir dos últimos anos, o reconhecimento da educomunicação como direito de todos alcançado tanto mediante ações de um sem-número de organizações não-governamentais que a assumem como metodologia de ação, quanto mediante de planos globais de políticas públicas. Analisa, então, vários projetos no Brasil que tentaram transformar a escolarização mediante procedimentos próximos ao sentido dado ao conceito de educomunicação pelo movimento popular.

Palavras-chaves: educomunicação, teoria das mediações, educação popular, comunicação participativa, políticas de comunicação, gestão da comunicação.

The edu-communication is consolidated as a dialogue field that puts in movement vast structures. this is the hypothesis adopted in this article whose author identifies four articulated movements that guarantee the specific nature of the field: qualified reception, popular education, collective articulation to social change, and in recent years, the awareness that edu-communication is a collective right reached through the action of several non-governmental organizations taking it as an action methodology, and through global programme of public policies as well. Several Brazilian projects trying to transform education through some methodology closer to the meaning of edu-communication given by the popular movement are analyzed here.

Key words: edu-communication, mediations theory, popular education, participative communication, communication policies, communication management.

ORIGINAL RECIBIDO: 23-II-2009 – ACEPTADO: 24-III-2009

* Doctor en Ciencias de la Comunicación. Coordinador del Núcleo de Comunicación y Educación de la Escuela de Comunicación y Artes de la Universidad de São Paulo (Brasil). E-mail: ismarolive@yahoo.com

En 2000, creíamos poder sostener la hipótesis de que un nuevo campo de conocimiento –la educomunicación– ya se había formado, había conquistado su autonomía y se encontraba en franco proceso de consolidación (Soares, 2000a: 38).

Pasados ocho años, podemos aseverar –por lo que ocurre en Brasil– que las prácticas educomunicativas, aunque inicialmente concebidas como alternativas, empiezan a movilizar grandes estructuras, buscando convertirse en programas de políticas públicas.

Uno de los desafíos es la formación de los educadores y el otro es la garantía de coherencia de sentidos frente a las contradicciones por enfrentar en la práctica.

En su participación en el libro *Comunicación-educación, coordinadas, abordajes y travesías*, Jorge Huergo, al final de su texto, considera como restricto el horizonte que recorta la interfaz entre los dos campos a conceptos como “educación para la comunicación” o “comunicación para la educación”, traduciendo, este último, un esfuerzo en el sentido de “*escolarizar la comunicación*” o “*tecnificar la educación*”:

Habría que avanzar en dirección a una determinada autonomía que posibilite instituir un campo para la palabra, una palabra que libere el flujo de las representa-

ciones, y pronuncie un mundo que no se apoya en ninguna representación “dada”, sino que en un sueño común. Se trata de una autotomía imposible fuera de una política que sabe que no hay sociedad autónoma sin mujeres y

gación de la posibilidad de conformarlo como un espacio cerrado y predefinido. La cuestión central, pues, a que el texto de Huergo se refiere, es a la posibilidad de reconocer un campo específico como el de la educomunicación, que el Núcleo de Comunicación y Educación de la USP propone, toda vez que, para pensarlo, habría que asumir la radicalidad de la búsqueda por un tipo especial de libertad: la libertad de la palabra.

Lo que pretenden los educadores es el reconocimiento del valor estratégico de la lucha por la libertad de la palabra, como una utopía que se concreta en acciones efectivas en los distintos espacios educativos. Este es justamente el deseo de la praxis educomunicativa, vivida en una cantidad de proyectos en América Latina, de que son testigos la alegría y el entusiasmo de cuantos –niños, jóvenes y adultos– con ella se involucran cotidianamente.

El campo, que de esta forma se estructura a partir de acciones solidarias en áreas específicas¹, tiene, pues, como justificación dialéctica, la negación de la posibilidad de su aislamiento conceptual, metodológico y programático. En razón de tal singularidad, la educomunicación es sentida como una unidad conceptual movilizadora, a pesar de presentarse como un concepto polisémico que, a su vez, comprende diferentes formas del hacer.



Pär Jorgensen (Dinamarca 1945), de la serie *Música de mundo*, s.f.

hombres autónomas/os (Huergo, 2000: 22).

Según el argumento, la posibilidad de instituir la relación comunicación-educación como un campo, se sitúa dialécticamente en la ne-

Nos asociamos con el pensamiento de Huergo, con quien concordamos cuando afirma que

comunicación/educación es siempre política en cuanto institución de la democracia como régimen del pensamiento colectivo y de la creatividad colectiva; es proyecto de autonomía en cuanto liberación de la capacidad de “hacer pensante”, que se crea en un movimiento sin fin (indefinido e infinito), a la vez social e individual; es posibilidad radical (2000: 23).

Fue justamente la existencia de ese “hacer pensante”, que se crea en un movimiento, la principal conclusión de la investigación promovida por el Núcleo de Comunicación y Educación de la Universidad de San Pablo (NCE-USP), entre 1997 y 1999, cuando detectó que, en función de la lucha por la libertad de expresión, personas diferentes, en contextos diferentes, se mantienen conectadas a prácticas semejantes, con el soporte de referentes teóricos y metodológicos próximos.

En el campo de la actuación profesional, la gran mayoría de los educadores latinoamericanos se caracteriza por su habilidad para coordinar proyectos culturales y facilitar la acción comunicativa de otras personas. Se advierte en ellos una preocupación por la democratización del acceso a la información, utilizando su actuación profesional como medio para la formación de valores solidarios y democráticos, anhelando la transformación del ambiente en el que viven.

Para los expertos entrevistados en la investigación del NCE, no im-

porta el ámbito (área de intervención) en el que uno se encuentre insertado, pero sí la interconectividad, la coherencia de sus procedimientos y el propósito común de luchar por la libertad de expresión.

Entre los “valores educativos” que dan soporte a las “articulaciones” ejercidas por el profesional de este nuevo campo, se destacan: a) la opción por aprender a trabajar en equipo, respetando las diferencias; b) la valorización de los errores como parte del proceso de aprendizaje; c) el amparo a proyectos dirigidos a la transformación social; d) la gestión participativa de todo el proceso de intervención comunicativa.

La mayoría de las respuestas al cuestionario del NCE anota, definitivamente, en el ítem “expectativa de resultado”, la formación para la ciudadanía y la ética profesional, objetivando la educación del “ciudadano global”. En esta dirección, mirando la literatura que circula en Iberoamérica, identificamos cuatro movimientos que se articulan orientados a la utopía educacional: la recepción calificada, la educación popular, la articulación colectiva para el cambio social y, a partir de años recientes, el reconocimiento de la educación como derecho de todos alcanzado mediante las políticas públicas.

Una detallada descripción del trabajo desarrollado en la línea de la comunicación educativa bajo la misma perspectiva dentro de la cual asumimos el concepto *educación*, se puede encontrar en el texto de Daniel Prieto bajo el título *Radio Nederland Training Centre en América Latina: memoria pedagógica de tres décadas*, especialmente en el

subtítulo “Nuestra concepción” (2008: 52-54).

1. La utopía de la recepción calificada

Los estudios de la recepción bajo la influencia de la teoría de las mediaciones, han permitido ampliar el sueño de los agentes culturales interesados en discutir la presencia de los medios de comunicación en la sociedad contemporánea, intentando motivar el sistema formal de enseñanza a asumir su papel como mediador de la convivencia entre las nuevas generaciones de consumidores y las viejas generaciones de productores. Lo que nadie sospechaba es el avance ocurrido justamente por cuenta del poder mediador de las tecnologías: las nuevas generaciones se definen convirtiéndose, ellas mismas, en productoras de mensajes y de sentidos.

Las experiencias de educación para los medios en el continente, fueron estudiadas en el inicio de la década por Pablo Ramos, y socializadas bajo el título *Tres décadas de educación en América Latina, los cambios desde el plan Deni* (2001). Si el autor no llega a ser jactancioso con los resultados de su investigación, alcanza a evidenciar un eje común entre los programas analizados: la búsqueda de una construcción de caminos que lleven a la libertad de conocimiento y de expresión frente a la vocación conductista de la industria cultural. A todo este esfuerzo lo denomina de educación².

Distintas vertientes han caracterizado la práctica de la educación para los medios: desde una visión

cerrada, vertical y moralista (el maestro enseña lo que debe ser visto y consumido por sus alumnos a partir de determinada concepción de orden filosófico religioso o moral), pasando por una perspectiva culturalista y escolarizada (los medios son parte de la cultura, por eso objeto de conocimiento)³, hasta llegar a una postura dialéctica más común en la práctica de movimientos sociales (el receptor analiza los medios a partir de su propio lugar social, económico y cultural). En este caso, el juicio crítico sobre la producción de la industria cultural se construye a partir de la inmersión del sujeto en la experiencia productiva con los medios, permitiéndose, a sí mismo, evaluar la manera y las razones de su relación con las tecnologías.

La perspectiva dialéctica, propia de la formación particularmente desarrollada en los movimientos populares, rompe con la funcionalidad de la relación productor-receptor, considerando el papel y el potencial activo del consumidor crítico, aproximándose al ideal utópico de Huergo de la libertad de la palabra.

Experiencias recientes implementadas en Brasil, intentan llevar hacia el ámbito de la escolarización

regular, procedimientos dialécticos propios del sentido dado al concepto *educación* por el movimiento popular. Esto lo veremos en el tópico destinado al proyecto *Educom.rádio*.

2. La utopía de la educación popular

Seguimos hablando de educación como la búsqueda sistemática de la autonomía de la palabra. Profundizando pues en el tema, vamos a la raíz de la perspectiva dialéctica de la educación para la comunicación: la propia “educación popular”.

2.1. El diálogo intra-muros

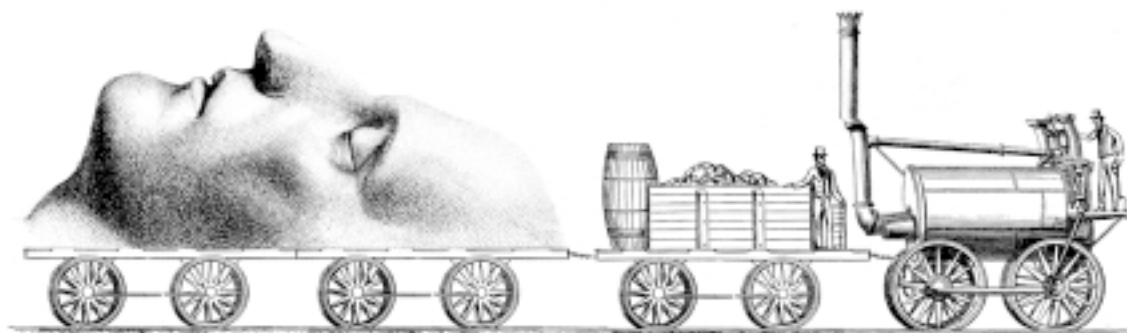
En el texto “Prácticas educativas: miradas sobre lo inacabado” de 2005, Emanuel Gall, de la Agencia ConoSur de Argentina, caracteriza como “educativa” la postura inherente a la manera como el movimiento social intentó diseminar la educación popular en el continente.

Según la visión presentada por el texto de Gall –a partir de investigadores como Rosa María Torres, Gabriel Kaplún y el propio Jorge Huergo–, nunca se aprende por aprender. El proceso educativo en su

finalidad política puede tener un sentido hegemónico o proponer un esfuerzo contra-hegemónico en la medida en que tienda a generar prácticas conformistas o cuestionadoras (y resistentes) respecto del orden social (cultural, pedagógico) establecido.

El primer desorden propuesto por la educación popular, en este sentido, fue reconocer el sujeto de la comunicación como un emisor colectivo. Afirma Emanuel Gall:

La comunicación y la educación son concebidas como actividades grupales, donde antes que nada hay un grupo que dialoga consigo mismo y en la que se atribuye al educador (comunicador) el rol, no de transmitir un conocimiento acabado e irrefutable, sino el de facilitar y ayudar al grupo a compartir el conocimiento que tiene en su interior y a tomar del mundo nuevos conocimientos. Conocimientos que puedan ser usados con la finalidad de transformar el mundo y las relaciones sociales que lo conforman. La comunicación educativa, entonces, es esa producción colectiva de conocimiento que genera nuevas herramientas (conceptuales, valorativas, técnicas, conduc-



Pär Jorgensen (Dinamarca 1945), collage, 1990.

tuales, etc.) que ayudan a modificar las prácticas y a visualizar las múltiples maneras en que se producen relaciones opresivas, al tiempo que otorga nuevas cuotas de poder que gestan la emergencia de sensibilidades y niveles de conciencia como para transformarlas (2005: 02-03).

Gall recuerda que las raíces de estas prácticas educacionales de sentido popular son multiculturales y se encuentran en los pilares conceptuales propios de teorías deudoras de la tradición latinoamericana (la teología de la liberación; las teorías críticas sobre educación y comunicación, como la pedagogía dialógica de Freire; los estudios críticos de la Escuela de Frankfurt y los estudios culturalistas ingleses, a los que se suman los estudios de la recepción, vinculados con la teoría de las mediaciones). Los debates en torno a la economía política de los medios y a la semiótica también ofrecen soporte político para las experiencias, formando “un cruce multidisciplinar que se embebe de las herencias teórico-prácticas que históricamente han servido para constituir campos de conocimiento en torno a objetos de estudio por demás variados” (Gall, 2005: 01).

Fortalecida por el diálogo “intra muros”, la práctica educacional inherente a la educación popular, sufre antagonismos y resistencias por parte de las maneras oficiales de concebir la comunicación y la educación. Se confronta, en primer lugar, con “las matrices culturales vinculadas a las producciones de los grandes medios masivos (que, desde la perspectiva funcionalista conciben a la sociedad como un conjunto de individuos aislados, mani-

pulables, consumistas, movidos por intereses egoístas, pragmáticos, etc.)” (*Ibid.*) y, en seguida, con “los esquemas pedagógicos que se imparten a través de las instituciones educativas oficiales (las escuelas, las universidades tanto públicas como privadas)” (*Ibid.*: 05).

Antagonismos y resistencias que no impiden que el ideal utópico de la “autonomía y libertad para la palabra” siga su camino dialéctico de diálogo con el otro, el diferente.

2.2. El diálogo extra-muros

Considerándose los efectos de la globalización, la práctica educacional de la educación popular no se agota en el mundo alternativo. En el texto de Gall, la orientación para ampliar el ámbito de la práctica llega a través de Gabriel Kaplún, quien habla tanto de la necesidad de “convivir con el otro”, cuanto de “partir del otro”: “Los saberes y las perspectivas del otro cuentan, en este sentido, con un considerable nivel de utilidad en el proceso educativo. Son los verdaderos datos duros de los cuales se parte” (*Ibid.*: 04-05).

Afirma, por otra parte, que “son las visiones del otro que señalan los posibles caminos y orientan las tácticas y delimitan las estrategias a seguir [sic]” (*Ibid.*: 04). En este sentido, no puede pensarse un proceso de enseñanza-aprendizaje sin considerar las perspectivas concretas de los actores involucrados. Desde la perspectiva educacional, forma parte de las cualidades propias del educador

la capacidad de identificar en los actores no solo la dimensión

reproductiva de las estructuras opresivas internalizadas por el sometimiento cotidiano a las reglas del sistema, sino también las potencialidades creativas que nos ayudan a superar lo instituido y que nos permiten imaginar nuevas dimensiones de instituciones que nos atraviesan, como colectivo y como individuos (Kaplún cit. Gall, 2005)⁴.

En el diálogo con el “otro”, Gabriel Kaplún sugiere además que los educadores reflexionen sobre la importancia de los códigos experienciales, culturales e ideológicos.

Los “códigos experienciales” tienen que ver con las vivencias de aquellos con los que queremos comunicarnos, con los conocimientos que adquieren en sus prácticas cotidianas. Los “códigos culturales” tienen que ver con la dimensión histórica, con ese entramado invisible pero presente que hace que una comunidad sea lo que es y no otra cosa, su historia, sus espacios, sus mitos, sus leyendas, sus héroes anónimos, sus ídolos artísticos, etc. El color de la vida, en fin. Por último, los “códigos ideológicos” podemos entenderlos como formas de ver el mundo, de construirse el mundo para el entendimiento (*Ibid.*, 2005: 06).

[Según Kaplún] esta es la dimensión de los códigos que exigen por parte del educador un esfuerzo de empatía, que no significa concesión, que no acepta como irrefutable el punto de vista del otro sino que parte de este para generar un diálogo con vistas a establecer puntos de encuentro, convergencias, comprensión mu-

tua y sobre todo que asienta la base a partir de la cual se van a generar reconceptualizaciones que permitan abrir el mundo a nuevas perspectivas, que abriguen la posibilidad de moldear prácticas novedosas con el fin de transformarlo (*Ibíd.*).

Todos los códigos tienen una fuerza instituyente e instituida que debe ser retomada para ponerla a disposición de un enlace de acciones productivas donde se generen experiencias nuevas a partir de la recreación de lo viejo, de lo ya establecido.

El “otro”, con sus códigos experienciales, culturales e ideológicos, es cada vez más las instituciones: el gobierno con sus políticas públicas, los medios de comunicación con su poder de influencia, el sistema educativo formal con el vigor –o la pobreza– de su estructura, las organizaciones no gubernamentales con sus esfuerzos por atender demandas crecientes. Hay que considerar las experiencias de todos, sus culturas, sus saberes prácticos, sus horizontes. Con las instituciones estamos en confrontación, en cuanto –ideológicamente– las combatimos o dialécticamente las buscamos como *partners* para el desarrollo de proyectos. En todo este proceso, según Kaplún,

no se puede obviar la reflexión sistemática sobre la tensión (la pelea) que se configura entre lo instituido y lo instituyente, entre lo establecido y lo que nace como continua capacidad de creación, entre los productos de la historia y las promesas de futuro que le dan identidad a las prácticas de comunicación-educación (Kaplún cit. Gall, 2005: 04).

Forma también parte de las cualidades propias del educador, saber manejar el diálogo con las esferas públicas y privadas, con los medios y el sistema formal de enseñanza, con el objetivo específico de ampliar las prácticas educadoras. Saber avanzar y retroceder, a través de una pedagogía del proyecto, con la condición de que no se sacrifique la esencia misma del ideario educador. Volveremos a este tópico en la parte final del artículo, presentando experiencias del Núcleo de Comunicación y Educación de la USP, en sus relaciones con el poder público y la iniciativa privada en Brasil.

Pero, antes de mirar al mundo externo, los educadores son invitados a enfrentar sus propios miedos, incertidumbres y desencuentros:

Si la comunicación-educación popular (la educación) se propone ampliar niveles de conciencia y enfrentar la actitud dogmática introyectada por la educación tradicional, no puede ella reducirse nunca a ser un inventario de principios y postulados generales que se interpreten y se apliquen como fórmulas (Gall, 2005: 04).

Es la recomendación de Gall. Y como estrategia propone: “La educación es una fuerza que intenta involucrar a un colectivo de personas en un proceso constructivo de explicaciones de todo lo que se cuestiona, de ahí su sentido político y la necesidad de enmarcarla en un proyecto de largo plazo” (*Ibíd.*).

Son demandas que superan la propuesta proselitista de imponer un modo determinado de ver, leer e in-

terpretar. El diálogo no significa, sin embargo, abandono de la coherencia epistemológica (coherencia entre los fundamentos y la acción). Al contrario, es parte de ella. En este sentido, hay una pregunta por hacer a los responsables por la expansión de la práctica educadora en el continente: ¿cómo ocurre? ¿Resultado de una profundización significativa y coherente de la tradición de lucha por los cambios, o se presenta simplemente como una acomodación de viejos hábitos? Para Emanuel Gall, aún hay mucho por reflexionar:

en que pese a percibirse a sí mismas desde las seguridades que brindan las sensaciones de pertenencias a determinadas tradiciones teóricas, determinadas prácticas educadoras no encuentran justificaciones conceptuales como producto de esfuerzos propios de relevamientos o sistematizaciones, o como resultado de la observación crítica de las propias acciones (*Ibíd.*: 05).

3. La utopía de la articulación colectiva para el cambio social

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 *educación* se usa para designar la búsqueda de articulaciones colectivas y dialógicas en función del uso de los procesos y herramientas de la comunicación, para garantizar el progreso y el desarrollo humano. Es lo que nos recuerda Alejandro Barranquero, de la Universidad de Málaga, España,

en un artículo para la revista *Comunicar* (2007).

En consonancia con esta perspectiva, se defiende una tercera opción de práctica educocomunicativa, más allá de la educación para los medios y de la educación popular: la educocomunicación para el cambio social.

Vivimos, recientemente, en nuestro núcleo de investigación y de intervención cultural, una rica experiencia en este tópico específico. Se trata del diálogo con el Ministerio del Medio Ambiente, en Brasilia, en torno a su programa de educación ambiental. Después de buscar una relación de compromiso con los medios sobre la priorización del tema, y de incentivar a las escuelas a tener en cuenta el ecosistema en su programación curricular, los técnicos del Ministerio han constatado que se ha avanzado muy poco en la concientización de las

nuevas generaciones frente a los problemas de sustentabilidad. Como las campañas publicitarias y el uso de los medios tradicionales impresos y audiovisuales no producían los resultados esperados, se entendió que la perspectiva debería ser otra: transformar a cada brasileño –adultos, jóvenes y niños– en un educador ambiental. Como forma de superar el desafío, se ideó la constitución de los *colectivos educadores*, compuestos por voluntarios interesados en cuidar de una área geográfica (defenderla contra las agresiones y degradaciones y promover programas de educación ambiental), impartiendo a sus miembros nociones de sustentabilidad mediante prác-

ticas educocomunicativas (Martirani, 2008).

En la misma línea, el Ministerio de Educación decidió preparar a niños y jóvenes para que se convirtieran en educadores de sus compañeros, igualmente a través de la educocomunicación. La estrategia fue organizar conferencias infantil-juveniles en tres niveles: local, regional y nacional, involucrando alrededor de veinte mil estudiantes. En cada uno de los estadios, hoy se ofrecen talleres

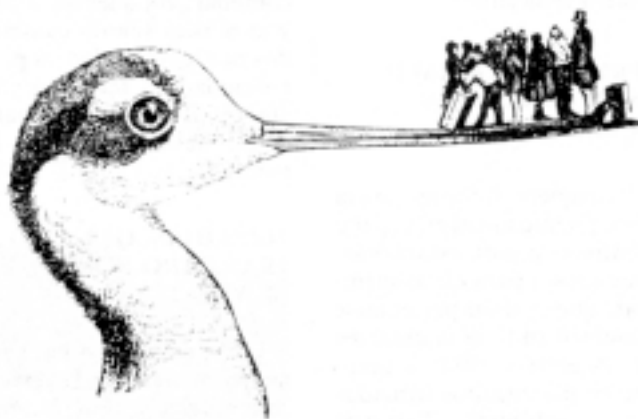
destinados a habilitar a los chicos en el uso de distintos medios, como el teatro, la música, la radio, el video o Internet⁵. En cada nivel, el público juvenil se capacita para intervenir en su realidad mediante prácticas procesales de comunicación.

Los resultados de esta política pública fueron presentados durante el “VI Simposio brasileño de educocomunicación” (San Pablo, 2008), que posibilitó identificar las iniciativas que han alcanzado adhesión de la juventud, especialmente por su creatividad y por asegurar espacios de libertad de expresión, formando nuevos líderes.

En esta dirección, Barranquero (2007) define el desarrollo como un proceso de cambios cualitativos y cuantitativos experimentados por un grupo humano, conducentes a su bienestar personal y social en diferentes órdenes: político, económico, cultural, etc. El desarrollo está centrado no sólo en lo humano, sino también en lo natural y necesita ser definido de forma autónoma por los propios sujetos del cambio (endógeno), sin comprometer el bienestar de las generaciones futuras (sostenible).

El citado artículo del autor español, hace el recorrido histórico del concepto de *desarrollo*, desde el período de la pos-guerra hasta los años setenta, momento en el que, en América Latina, autores como Paulo Freire, Luiz Ramiro Beltrán y Juan Díaz Bordenave cuestionan la perspectiva entonces hegemónica, basada en la visión liberal de que el progreso debe ser predominantemente iniciativa privada, destinada al consumo y la acumulación desigual de riquezas, hacia presupuestos más dialécticos y complejos, privilegiando lo participativo, lo dialógico, el carácter endógeno del campo social y, en este contexto, la función movilizadora de la comunicación.

Partiendo de Antonio Pasquali (1963), uno de los fundadores del pensamiento alternativo latinoamericano sobre la comunicación, se inicia, según Barranquero, una aproximación programática entre el concepto de *desarrollo* y el concepto de *comunicación participativa*, me-



Pär Jorgensen (Dinamarca 1945), collage c. 1986.

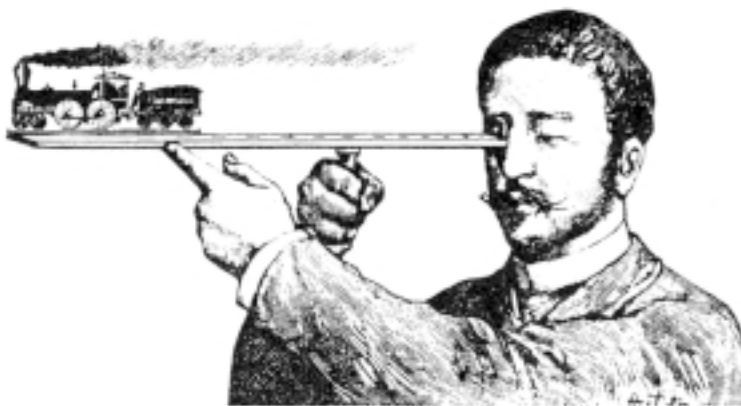
dian­te prác­ti­cas que dis­tinguen fun­da­men­tal­men­te la in­for­ma­ción de la co­mu­ni­ca­ción, orien­ta­ción con­solida­da por Paulo Freire una dé­ca­da más tar­de (1967).

Según re­gis­tra Bar­ran­que­ro, en el mo­de­lo inau­gu­ra­do en Amé­rica La­ti­na, la au­tén­ti­ca co­mu­ni­ca­ción es dia­léc­ti­ca y re­sol­ve las con­tra­dic­cio­nes en­tre co­no­ci­mien­to/re­flexión/teoría, de una par­te, y acon­te­ci­mien­to/ac­ción/praxis, de otra, ge­ne­ran­do el pro­ce­so de “con­ci­en­ti­za­ción”, en el do­ble sen­ti­do po­lí­ti­co-pe­da­gó­gi­co freireano, como co­no­ci­mien­to (o des­cu­bri­mien­to de la ra­zón de las co­sas) y como con­ciencia (de sí, del otro, de la re­a­li­dad), siem­pre acom­pa­ña­da de ac­ción trans­for­ma­do­ra y po­lí­ti­ca, per­mitien­do a ana­lis­tas in­ter­na­cio­na­les, como Denise Gray-Felder y John Dean, de la Rock­feller Foundation, con­sta­tar el for­ta­le­ci­mien­to en Amé­rica La­ti­na de la bús­que­da por la au­to­no­mía en la plani­fi­ca­ción y eje­cu­ción de los pro­yec­tos de de­sar­rol­lo.

Los mo­dos de pro­ce­der de estos gru­pos con­tem­plan una re­la­ción fuerte en­tre co­mu­ni­ca­ción y edu­ca­ción en que se pri­vi­le­gia el “pro­ce­so” fren­te al “pro­duc­to”; se ga­ran­ti­za el ac­ce­so, la par­ti­ci­pa­ción y la apro­pia­ción del ca­mi­nar por par­te de los ac­to­res im­pli­ca­dos; se con­tem­pla la per­ti­nen­cia cul­tural de las ac­cio­nes que se plan­tean; se va­lo­ri­za el sa­ber lo­cal, co­mu­ni­ta­rio y la re­pre­sen­ta­ti­vi­dad de to­dos los miem­bros del gru­po; se im­pul­sa la or­ga­ni­za­ción de

re­des; las tec­no­lo­gías son asu­mi­das como me­dios y no como fi­nes en sí mis­mas; y se tra­ba­ja con ob­je­ti­vos a me­dio y lar­go pla­zo, para dar ga­ran­tía tan­to al do­mi­nio de los pro­ce­sos por par­te de la co­mu­ni­dad, cuan­to a los cam­bios pro­lon­ga­dos y sos­te­ni­bles.

Además, el cam­po de la co­mu­ni­ca­ción-educación para el de­sar­rol­lo, re­qui­ere una cier­ta flexi­bi­li­dad me­to­do­lógica, razón por la cual, se op­ta por téc­ni­cas e­mi­nen­te­men­te par­ti­ci­pa­ti­vas en cam­bio de aque­llas



Pär Jorgensen (Dinamarca 1945), collage c. 1986.

de corte más per­suasivo y mo­de­ri­za­dor, pro­pias del *marketing* o del área de di­fu­sión de in­no­va­cio­nes.

Después de con­sta­tar la efi­ca­cia del mo­de­lo la­ti­noa­me­ri­ca­no, el au­tor di­bu­ja el per­fil del edu­co­mu­ni­ca­dor en estos es­pa­cios: además de una sen­si­bi­li­dad cul­tural es­pe­cial para abor­dar los pro­ble­mas del de­sar­rol­lo, el nue­vo co­mu­ni­ca­dor de­berá dis­poner de co­no­ci­mien­tos es­pe­cia­li­za­dos en las di­ver­sas dis­ci­pli­nas que abor­dan el cam­bio so­cial (an­tro­po­lo­gía, pe­da­gogía, po­lí­ti­ca, eco­no­mía, so­cio­lo­gía, psicología, etc.); tener ex­pe­riencia en me­to­do­lógicas de in­ves­ti­ga­ción, plani­fi­ca­ción y eje­cu­ción de pro­yec­tos y

co­no­ci­mien­tos en tec­no­lo­gías de la co­mu­ni­ca­ción. De­berá, final­men­te, pro­mo­ver el uso de fórmulas in­no­va­do­ras de co­mu­ni­ca­ción edu­ca­ti­va, así como nue­vas es­tra­te­gias cul­tu­ra­les, len­gua­jes, me­to­do­lógicas, etc., para el cam­po de las or­ga­ni­za­cio­nes y los co­lec­ti­vos ci­viles com­pro­me­ti­dos con el de­sar­rol­lo.

He­re­de­ras del es­fuer­zo la­ti­noa­me­ri­ca­no por el de­sar­rol­lo, un sin­nú­me­ro de or­ga­ni­za­cio­nes no go­ber­na­men­ta­les con­sti­tu­idas en el con­ti­nente en los años ochenta, han asu­mi­do la edu­co­mu­ni­ca­ción como me­to­do­lógica de ac­ción. En Bra­sil, un gru­po de diez de estas or­ga­ni­za­cio­nes re­co­no­ci­das por su la­bor lo­cal, acaban de for­mar una red na­cio­nal –Red Co­mu­ni­ca­ción, Edu­ca­ción, Par­ti­ci­pa­ción (CEP)– que se ca­rac­te­ri­za por adop­tar el con­cep­to y por pro­mo­ver el *advocacy* de la edu­co­mu­ni­ca­ción. In­vi­ta­mos al lec­tor a ac­ce­der a sus re­la­tos y com­pa­rar sus ac­cio­nes (Sayad, 2008), ana­li­zán­do­las bajo la per­spec­ti­va su­ge­ri­da por Alejandro Bar­ran­que­ro.

4. La utopía de la edu­co­mu­ni­ca­ción como de­re­cho de to­dos alcan­za­do me­diante las po­lí­ti­cas pú­bli­cas

Re­to­mar las dis­tin­tas utopías que han po­si­bi­li­ta­do y han fa­vo­re­ci­do la con­struc­ción de los sen­ti­dos atri­bui­dos his­tó­ri­ca­men­te al con­cep­to en es­tudio, nos fa­ci­li­ta reafirmar

nuestra concepción de la *educomunicación* como el conjunto de las acciones de carácter multidisciplinar inherentes a la planificación, ejecución y evaluación de procesos destinados a la creación y el desarrollo –en determinado contexto educativo– de ecosistemas comunicativos abiertos y dialógicos, favorecedores del aprendizaje colaborativo a partir del ejercicio de la libertad de expresión, mediante el acceso y la inserción crítica y autónoma de los sujetos y sus comunidades en la sociedad de la comunicación, teniendo como meta la práctica ciudadana en todos los campos de la intervención humana en la realidad social.

Como consecuencia, 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.

Frente a estas consideraciones, el diálogo con sistemas de medios y con sistemas educativos pasa a ser el gran desafío para quienes se interesan por obtener respuestas a la pregunta sobre el derecho de todos a los beneficios de la educomunicación como filosofía y campo de práctica social. Por tanto, se presentan como indispensables las experiencias de “diálogo con el otro”, propuestas por Gabriel Kaplún. El “otro”, en este caso, son los gobiernos y sus sistemas públicos de educación; los grupos privados y sus escuelas; los medios de comunicación educativos y los comerciales; las iglesias y sus pastorales; hasta los centros de cultura y las organizaciones no gubernamentales.

Tenemos algunas experiencias en esta área, que nos gustaría socializar. Una, en la esfera del poder público (la red de educación de la ciudad de San Pablo, Brasil), otra, en la esfera de la educación privada (escuelas de la congregación de las Hijas de María Auxiliadora) y una tercera, en el espacio de las empresas de comunicación (un periódico y una emisora de televisión).

4.1 La ciudad de San Pablo define una política para la educomunicación

Un programa cultural destinado a reducir la violencia en las escuelas públicas fue contratado por la Alcaldía de la ciudad de San Pablo al Núcleo de Comunicación y Educación de la Universidad de San Pablo. Entre 2001 y 2004, educadores y alumnos de 455 escuelas han convivido, por un semestre, con prácticas educomunicativas compartidas por mediadores debidamente preparados. El programa se denomina Educomunicación por las Ondas de la Radio (Educom.rádio). Para llevar a cabo su misión, el NCE-USP ofrecía 96 horas de formación conjunta a maestros y alumnos, en doce encuentros de ocho horas los días sábados, colaborando con maestros y niños en el diseño de proyectos educomunicativos para ser aplicados en las unidades escolares. Más de 800 encuentros fueron realizados en tres años y seis meses, atendiendo once mil miembros de la comunidad educativa de la red de escuelas de enseñanza básica de la ciudad.

Metodologías de la educación popular como el diálogo compartido, la elección de los temas y la propuesta de la gestión democrática de las tecnologías (especialmente la

radio) caracterizaron la propuesta. El entusiasmo fue de tal orden, que el poder público tomó dos iniciativas transcendentales: en primer lugar, transfirió la educomunicación del área de los proyectos especiales (combate a la violencia) al área central del currículo (gestión del conocimiento); en segundo lugar, aprobó una ley que establece la educomunicación como práctica en el municipio (Ley Educom), independientemente de los cambios políticos estacionarios. Hoy en día, en la tercera administración pública desde el inicio del programa, la educomunicación continúa como tema de debate, de formación y de ejercicio educativo. Una coordinación central, ocupada por un maestro que participó de la formación impartida por el Núcleo de la USP mantiene la integridad de la propuesta, aproximando el uso del lenguaje radiofónico al área de la informática pedagógica. Provisionalmente, se puede afirmar que: a) la meta del control de la violencia se consolidó con la reducción de 50% en los casos, durante la aplicación del proyecto (2001-2004); b) la meta de introducir la educomunicación como una alternativa en las relaciones entre educadores y educandos fue alcanzada exclusivamente en los casos en que efectivamente el proyecto se aplicó. Un rico material sobre el proceso de formación está disponible para investigaciones académicas⁶. Una evaluación sobre la efectiva inserción de la educomunicación en la vida de las escuelas y de sus agentes está por ser producida. De cualquier forma, el hecho de que una red pública de educación como la de San Pablo haya decidido experimentar una convivencia con los ideales educomunicativos emanados de la educación popular, re-

presenta una experiencia significativa y paradigmática. Como consecuencia, el Ministerio de Educación (MEC) decidió llevar el lenguaje radial bajo la perspectiva educucomunicativa a setenta escuelas de los estados de la Región Centro Oeste del país, gran parte en el interior (Floresta Amazónica y Pantanal), incluyendo aldeas indígenas, distantes unas de la otras entre 100 y 1 100 kilómetros. El diálogo con 2 500 maestros y alumnos de la región, resultó en la aprobación de una ley que establece la obligatoriedad de la creación de estudios de medios de comunicación en todos los establecimientos de enseñanza del estado de Mato Grosso.

4.2 Salesianas adoptan la educucomunicación en sus obras en los cinco continentes

Desde 1990, por decisión del XIX Capítulo General, realizado en Roma, Italia, el Instituto de la Hiras de María Auxiliadora pasó a compartir contenidos, ideas y orientaciones en el ámbito de la relación comunicación-educación. En este marco, un seminario realizado en Caracas, Venezuela, en 2000⁷, permitió la sistematización de una propuesta que fue llevada a los coordinadores de la red de obras y escuelas en las tres Américas (Norte, Central y del Sur). La iniciativa fue socializada y aprobada en encuentro internacional realizado en Cumbayá, Ecuador. Desde 2001 hasta 2008, no solamente en las Américas, sino en los cinco continentes, todas las obras de la congregación pasaron a tener con-

tacto con el concepto y a desarrollar proyectos, seminarios y evaluaciones sobre sus prácticas educucomunicativas. En septiembre de 2008, la dirección general de la obra publicó, en Roma, en distintas lenguas, un texto orientador con los resultados obtenidos en términos teóricos y metodológicos (Instituto Figlie de Maria Ausiliatrice, 2008). Se trata



Pär Jorgensen (Dinamarca 1945), de la serie El visitante, collage núm. 10, 1986.

de un esfuerzo para definir paradigmas coherentes con la naturaleza del fenómeno y aplicarlo a las realidades locales, especialmente teniendo en cuenta el fenómeno de las relaciones interpersonales y grupales. En marzo de 2009, se concluía, por iniciativa de la Universidad Católica del Norte de Colombia, el primer diplomado virtual en educucomunicación, coordinado por el Equipo de Comunicación Social de América (ECOSAN) y destinado a formar

educucomunicadores. La experiencia de las Hermanas Salesianas permitirá identificar, al cabo de un período dado, las dificultades, los logros y los cambios ocurridos en la aventura de llevar la educucomunicación a un sistema privado, complejo e internacional de enseñanza. Solamente el entusiasmo y la perseverancia demostrada hasta hoy, y la expectativa de que el tema avance de manera coherente en toda la red, en más de setenta países en el mundo, apunta a una victoria en la búsqueda del reconocimiento y legitimación del nuevo campo.

4.3 Los periódicos *Jornal da Tarde* y *Canal Futura* dialogan con la educucomunicación y sobre ella

Durante ochenta semanas, entre 2006 y 2007, los lectores del periódico *Jornal da Tarde*, en la ciudad de San Pablo, han tenido a su disposición, en los domingos, una página (“Padres y maestros”) sin anuncios, totalmente dedicada a presentar propuestas didácticas innovadoras sobre temas de interés de la enseñanza. La producción de los contenidos era responsabilidad del NCE-USP que buscaba ofrecer orientación educucomunicativa en el desarrollo de contenidos escolares.

Otro vehículo masivo que se interesó por el tema fue el Canal Futura, de Río de Janeiro, una emisora de televisión de la Fundación Roberto Marinho. De acuerdo con declaraciones de la directora del Canal, la periodista Lúcia Araújo,

la educomunicación no es un programa aislado del Canal, pero sí una perspectiva de trabajo. Justifica su declaración demostrando la preocupación de la emisora por la niñez y la juventud, lo que incluye: diálogo permanente con la audiencia (un grupo de cuarenta expertos se mantienen encargados del diálogo con el público en los estados de la Federación), un programa de formación en producción audiovisual para grupos de telespectadores jóvenes, formación de alianzas con instituciones educativas y divulgación de producciones hechas por niños y adolescentes. El Canal desarrolla también un programa de formación en educomunicación para sus funcionarios, con la participación del NCE-USP.

En los dos casos, la estrecha colaboración entre empresas de comunicación y un núcleo de investigación de la Universidad, permitió la ampliación del diálogo público sobre el nuevo campo.

5. Perspectivas

Eliany Salvatierra Machado (2009) en su tesis doctoral, recuerda a Jorge Huergo cuando insiste en que la comunicación-educación se ubica entre la cultura y la política. Buscamos demostrar, en esta dirección, que el tema de la educomunicación no se agota en la perspectiva instrumental del uso didáctico de las tecnologías educativas y en los esfuerzos para crear y mantener programas de educación para los medios (*media education*). Se trata, más allá, de una movilización de la sociedad para garantizar el derecho a la expresión, según la tradición de los movimientos populares latinoamericanos, rompiendo con “la fun-

cionalidad de la relación productor-receptor”, como nos recuerda el autor argentino cuando propone “el ideal utópico de la libertad de la palabra”. Nos referimos, esencialmente, a esfuerzos en la búsqueda de posibilidades para una gestión plenamente participativa y dialogal de los procesos comunicativos en los espacios educativos.

Llegamos, finalmente, a la utopía de la educomunicación como “gestión democrática de la comunicación” en espacios educativos, que se desarrolla a partir de la micropolítica de las acciones en pequeños grupos, en donde la relación yo-tú, propuesta por Buber (2007), posibilita la autenticidad del diálogo profundo y emancipador, condición para el éxito de las acciones macro-culturales, a partir del momento en el que se las reconoce como deseables en el ámbito de las políticas públicas.

En este sentido, hay siempre que recordar quiénes son los actores de los procesos educomunicativos. Estos son tanto maestros y alumnos en la 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. Frente a esta alternativa, la experiencia del NCE-USP de capacitación es, por ejemplo, tener siempre en los mismos espacios formativos a los maestros y sus alumnos, impartiendo las mismas dinámicas formativas, para que toda la comunidad

aprendiente se involucre de una forma colaborativa y solidaria. Sin esta providencia, no hay cómo pensar en gestión participativa y democrática de los recursos de la información.

La expansión del concepto depende, en este momento histórico, de la comprensión efectiva de dos desafíos: el macro-cultural (cómo sensibilizar las grandes estructuras, cómo llegar a las políticas públicas) y la micropolítica (cómo garantizar la autenticidad del proceso, la libertad de las acciones, la cooperación, rompiendo definitivamente con toda posibilidad de manipulación de poder).

Entre los signos de la nueva realidad comunicativa que esperamos sea construida, lo más esperanzador es la señal que nos emiten, por un lado, educadores y, por el otro, niños y jóvenes que comparten la fortuna de integrar una propuesta educomunicativa en sus pequeños espacios de convivencia. Una investigación, en el nivel de maestría, recién defendida en el Instituto de Psicología de la Universidad de San Pablo por Joari de Carvalho (2009), informa, después de una convivencia del autor con los educomunicadores de una fundación- que ha decidido incorporar el concepto, que las prácticas educomunicativas se evidencian como cargadas de afectividad, lo que garantiza un estatus diferenciado de motivación que lleva a la acción y a la reflexión, con la búsqueda continua de formación teórica y de coherencia epistemológica:

La identificación con la educomunicación, que presupone la búsqueda de igualdad, participación y democracia en las relaciones, constituye un objetivo ideal

internalizado por parte de cada educador y de todo el equipo. En este sentido, las desigualdades hierárquicas propias de la institución se evidencian como un desafío a ser considerado (Carvalho, 2009: 207).

La acción grupal, colectiva y solidaria, se confirma pues como una condición para el éxito de la práctica educocomunicativa.

Éxito que se comprueba en la disertación de Renato Tavares (2007), autor de una investigación sobre la producción radiofónica de los participantes en *Educom.rádio*, cuando evidencia que el anhelo de la nueva generación es la posibilidad que se le ofrece de expresarse, colectivamente, con nuevos signos y nuevos lenguajes.

Otro signo de esperanza es representado por el recorrido de diálogos con las instituciones interesadas en hacer sus propios caminos en el nuevo campo, construyéndolo⁸. No solamente organizaciones no gubernamentales, como las que constituyen la Red CEP, con sus programas articulados en torno a la expresividad mediática de sus asistidos, sino también el poder público que manifiesta interés por el nuevo campo. A modo de ejemplo, en la ciudad de Salvador, Bahía, el gobierno —a partir de una exitosa experiencia en diez escuelas— acaba de decidir llevar la educocomunicación a todas las escuelas del estado. Más que favorecer la accesibilidad y el entrenamiento para el uso de los recursos de la información (como el celular en cuanto instrumento para obtener imágenes y editarlas en pequeñas y sencillas producciones), a los responsables por el programa les

interesa el reconocimiento por parte de educadores y educandos de la importancia del diálogo creativo como metodología de la educación básica.

Los hechos en evidencia no llevan, aún, a conclusiones definitivas sobre la legitimidad de la educocomunicación como un nuevo campo de intervención. Hay que continuar investigando las prácticas disponibles en cada uno de los países de nuestro continente. Lo que se alcanza describir hasta el presente permite, sin embargo, que se admita que algo de nuevo ocurre en la interfaz comunicación-educación.

Lo que sí se confirma, es que la utopía propuesta por Jorge Huergo de caminar en dirección hacia una determinada *autonomía* que posibilite instituir un campo para la palabra, una palabra que libere el flujo de las representaciones y pronuncie un mundo que no se apoya en ninguna re-representación dada, sino que en un sueño común permanece como razón suficiente para continuar persiguiendo la meta de un espacio colectivo de intercambio en la relación comunicación-educación.

Citas

1 En síntesis, se observa que la práctica educocomunicativa ocurre en el ámbito de algunas actividades socioeducativas específicas. Así, las denominamos: 1) el área de la *educación para la comunicación* o de la pedagogía de la recepción (*media education*, *media literacy*, educación para los medios); 2) el área de la *mediación tecnológica en los espacios educativos*, focalizada en la incidencia de las tecnologías en las relaciones entre personas, entendida como un capítulo de la cultura contemporánea, con consecuencias como la agilización de los procedimientos

de la vida cotidiana y el favorecimiento de nuevos y más eficaces procesos de aprendizaje; 3) el área de la *expresión comunicativa a través de las artes*, con la virtud de ampliar el “coeficiente comunicativo” de cada agente del proceso educativo, así como de toda la comunidad hablante; 4) el área de la *gestión de los procesos y recursos de la información en espacios educativos*, con profesionales calificados ocupándose de la planificación, la implementación y la evaluación de proyectos que involucran las distintas áreas del nuevo campo; 5) el área de la *reflexión epistemológica*, con un creciente número de expertos que se ocupan de la investigación en programas de posgrado en comunicación o en educación. Cada una de ellas se encuentra íntimamente conectada con las demás, formando un único espacio de interacción de carácter transdisciplinario y multicultural (Soares, 2000a: 38-42).

2 Organizaciones como UNESCO han manejado el concepto *educación* para identificar específicamente el trabajo intelectual y pedagógico regular destinado a formar receptores críticos frente al “poder manipulador de los medios”, a partir de referentes teóricos y metodológicos reconocidos como adecuados en los distintos momentos históricos por las comunidades involucradas en el asunto, aunque actualmente sean criticados. El tema de la violencia y de la falta de pudor de los productores mediáticos en relación con las cuestiones que involucran la relación de la industria cultural con la niñez, llevó a la creación de un grupo de trabajo conocido como The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, que contaba con la colaboración del Consejo de Ministros de los Países Nórdicos. Los primeros libros del grupo miraban a la relación entre los medios y la violencia. Lo últimos se ocupan de temas como la interculturalidad.

3 La perspectiva culturalista se encuentra presente en el sistema formal de enseñanza de los países europeos y también en Canadá y Australia, entre otros, con programas denominados Media Education (o Media Literacy, en los Estados Unidos). En América Latina, el tema, a pesar de estar previsto en la legislación educativa de diversos países, se presenta como un trabajo opcional en las manos de maestros interesados o de organizaciones no gubernamentales especialmente dedicadas al él. En este sentido, a pesar de la movilización constante de los interesados, se constata que la educación

para los medios difícilmente alcanza los currículos, manteniéndose en la periferia de los programas de estudios.

- 4 Gabriel Kaplún habla de la importancia de conectarse con el otro, de generar empatía, para partir desde ese nudo originario y poder delinear canales de comunicación con los actores con los que interactuamos. Empatía que no es "simpatía", que no está ligada a los espurios esfuerzos por caerle bien o mal al otro. La "empatía" se vincula con una capacidad comunicativa, donde su importancia reside en la facultad de escuchar al otro, de poder adoptar su punto de vista con respecto a un problema, a un objeto de análisis independientemente de concordar o no con éste: se puede producir empatía con el otro, inclusive con profundas discrepancias ideológicas; se puede legitimar su interés, su punto de vista, su opinión y comprometer al grupo a actuar desde la comprensión. No hay avance conceptual ni profundización cognitiva a partir de la eliminación del saber del otro, dado que todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser integrador y comprensivo, debe poder dialogar con aquello que cuestiona, debe poder incorporar las visiones precedentes al paraguas que abren las nuevas perspectivas.
- 5 En abril de 2009, se realizó en Brasilia la "III Conferencia infantil-juvenil" sobre el medio ambiente, en un proceso que reunió más de veinticinco mil niños y jóvenes de todo el país, a lo largo de doce meses de actividades.
- 6 Verificar los títulos sobre esta producción en la Bibliografía.
- 7 La presencia del autor de este artículo en el seminario de Caracas permitió la socialización de los resultados de la investigación llevada a cabo por el NCE-USP, entre 1997-1999, sobre el emergente campo de la educomunicación en América Latina.
- 8 Como ejemplo de la diversidad de intereses en torno al campo, recordamos dos eventos internacionales: uno en Quito, Ecuador, en donde la Universidad Politécnica Salesiana incluyó la educomunicación en su congreso internacional sobre *software libre* (octubre de 2008). El otro, en enero de 2009, en el Forum Social Mundial, celebrado en Belén, Brasil, contempló una charla y un debate sobre la educomunicación en la formación de los obreros, iniciada en la Central Única de los Trabajadores (CUT).

Bibliografía

- BARRANQUERO, Alejandro, 2007, "Concepto, instrumentos y desafíos de la educomunicación para el cambio social", en: *Comunicar*, Vol. XV, No. 29, Universidad de Huelva.
- BUBER, Martin, 2007, *Do diálogo ao dialógico*, San Pablo, Perspectiva.
- CARLSSON, Ulla et al., 2008, *Empowerment through Media Education, an Intercultural Dialogue*, Göteborg, Nordicom/UNESCO/Göteborg University.
- FEILITZEN, Cecilia y Ulla Carlsson, 2003, *Promote or Protect, Perspectives on media Literacy and Media Regulations*, Göteborg, Nordicom/UNESCO/Göteborg University.
- FREIRE, Paulo, 1967, *Educação Como Prática da Liberdade*, Río de Janeiro, Paz e Terra.
- GALL, Emanuel, 2005, "Prácticas educomunicativas: miradas sobre lo inacabado", disponible en: <http://www.aprendaki.com.br/art_not.osp?codigo=158>.
- GOMEZ, Ignacio, 2009, "O Grupo e a Revista Científica Comunicar: 15 anos pela e para a Educomunicação na Espanha", en: *Comunicação & Educação*, Año XIV, No. 1, junio-abril, pp. 63-70.
- HUERGO, Jorge, 2000, "Comunicación/Educación: itinerarios transversales", en: Carlos Eduardo Valderrama (ed.), *Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías*, Bogotá, Universidad Central/Siglo del Hombre.
- INSTITUTO FIGLIE DE MARIA AUSILIATRICE, 2008, *Educomunicazione piccolli passi nella nuova cultura*, Roma.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús, 2002, *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires, Norma.
- MARTIRANI, Laura, 2008, "Comunicação, Educação e Sustentabilidade: o novo campo da Educomunicação Socioambiental", XXXI Congreso Brasileño de Ciencias de la Comunicación - Natal, RN, septiembre 2 a 6, disponible en: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-1697-2.pdf>>.
- PASQUALI, Antonio, 1963, *Comunicación y cultura de masas*, Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- PRIETO, Daniel (ed.), 2008, *Radio Nederland Traing Centre en América Latina: memoria pedagógica de tres décadas*, San José, RNTC.
- RAMOS, Pablo, 2001, *Tres décadas de educomunicación en América Latina: los cambios desde el plan Deni*, Quito, OCCLAC.
- SAYAD, Alexandre (org.), 2008, *Educomunicar: Comunicação, Educação e Participação no desenvolvimento de uma educação pública de qualidade*, San Pablo, disponible en: <http://www.redecep.org.br/publicacoes/REDECEP_online_s.pdf>.
- SOARES, Ismar, 1998, "Gestión de la comunicación en el espacio educativo (o los desafíos de la era de la información para el sistema educativo)", en: Alfonso Gutierrez (coord.), *Formación del profesorado en la sociedad de la información*, Segovia, Universidad de Valladolid, pp. 33-46.
- _____, 1999, "Against Violence: Sensorial Experiences Involving Light and Sight. Media Education and Educational Technology Form a Latin American Point of View", en: von Feilitzen y Ulla Carlsson (ed.), *Children and Media Image, Education and Participation*. Göteborg, UNESCO/Göteborg University, pp. 130-157.
- _____, 2000a, "La comunicación/educación como nuevo campo de conocimiento", en: Carlos Eduardo Valderrama, *Comunicación-educación, coordenadas, abordajes y travesías*, Bogotá, Universidad Central, pp. 27-47.
- _____, 2000b, "Educomunicación: comunicación y tecnologías de la información en la reforma de la enseñanza americana", en: *Diálogos de FELAFACS*, No. 59-60, Lima, octubre, pp. 137-152.
- _____, 2000c, "Educommunication: An Emerging New Field", en: *Telemidium*, Vol. 46, No. 1, primavera, Madison.
- _____, 2002, "Educomunicazione", en: Lever Franco, Rivoltella Cesare, Zaccacchi Adriano, *La comunicazione, il dizionario de scienze y tecniche*, Roma, Elledici/RaiEri/LAS, pp. 418-421.
- _____, 2004, *Educommunication*, San Pablo, NCE/UCIP.
- _____, 2005, "Educommunication: concept and aim", en: *Media Challenges Amidst Cultural And Religious Pluralism*, v. 1, Ginebra, UCIP, p. 113-116.
- _____, 2005, "NCE - A trajetória de um Núcleo de Pesquisa na USP", en: *Revista*

Comunicação & Educação, Año X, No. 1, junio-abril, San Pablo, ECA/USP/Edições Paulinas, pp. 31-40.

_____, 2006, "Educom.rádio, na trilha de Mario Kaplún", en: José Marques de Melo *et al.*, *Educomídia, Alavanca da Cidadania*, San Pablo, SBC/UMESP, pp. 167-188.

_____, 2007, "A ECA/USP e a Educomunicação: a consolidação de um conceito, em dezoito anos de trabalho", en: *Comunicação & Educação*, Año XIII, No. 2, mayo-agosto, San Pablo, ECA/USP/Paulinas, pp. 39-52.

_____, 2008, "Quando o Educador do Ano é um educador: o papel da USP na legitimação do conceito", in *Comunicação & Educação*, Año XIII, No. 3, octubre-diciembre, San Pablo, ECA/USP/Paulinas, pp. 39-52.

_____, 2008, "El derecho a la pantalla: de la educación a los medios a la educación en Brasil", en: *Comunicar*, Vol. XV, No. 30, Huelva, pp. 77-82.

Investigaciones (maestrías y doctorados) en el programa de posgrado de la Universidad de San Pablo, Brasil:

ALVES, Patrícia, 2007, "Educom.rádio: uma política pública em educomunicação", Doctorado, ECA/USP.

_____, 2002, "Educomunicação: a experiência do Núcleo de Comunicação e Educação", Maestría, ECA/USP.

BORGES, Queila, 2009, "O Processo de Planejamento no Educom.rádio", Maestría, ECA/USP.

CARVALHO, Joari, 2009, "Psicologia Social e Educomunicação: questões sobre o processo grupal", Maestría, Instituto de Psicologia da USP.

CONSANI, Marciel, 2008, "Mediações tecnológicas na educação: conceitos e aplicações", Doctorado.

CORDEIRO, Mauro, 2009, "Política educacional e continuidade: o Programa Educom.rádio nas Escolas Municipais de São Paulo", Maestría, Faculdade de Educação da USP.

FUNARI, Cláudia, 2007, "A prática da mediação em processos educacionais: o caso do proyecto Educom.rádio", Maestría, ECA/USP.

LEÃO, Maria, 2008, "A Internet nos projetos educacionais do NCE/USP", Maestría, ECA/USP.

LIMA, Grácia, 2002, "Educomunicação, Psicopedagogia e prática radiofônica", Maestría, ECA/USP.

MACHADO, Eliany, 2009, "Pelos Caminhos de Alice: Vivências na Educomunicação e a Dialogicidade no Educom.TV", Doctorado, ECA/USP.

SILVA, Genésio, 2004, "Educomunicação e sua metodologia: um estudo a partir de ONGs no Brasil", Doctorado, ECA/USP.

SIQUEIRA, Juliana, 2009, "Quem educa os educadores? A educação e a formação de docentes em serviço", ECA/USP.

TAVARES, Renato, 2007, "Educomunicação e expressão comunicativa: a produção radiofônica de crianças e jovens no projeto Educom.rádio", Maestría, ECA/USP.



Dario Villegas: de sus cuadernos.