



Espacios en Blanco. Revista de
Educación

ISSN: 1515-9485

revistaespaciosenblanco@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la
Provincia de Buenos Aires
Argentina

Floris, Claudia; Landivar, Tomás
Educación con medios en la Educación para la comunicación: ¿Hay algo nuevo bajo el
sol?

Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 26, junio, 2016, pp. 13-34
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384547076002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Educación con medios en la Educación para la comunicación:

¿Hay algo nuevo bajo el sol?

Education with technological means on Education for Communication:

Is there anything new under the sun?

*Claudia Floris**

*Tomás Landivar***

Resumen

En el presente trabajo ofrecemos una reflexión sobre el campo de la Educación para la Comunicación, teniendo en cuenta nuestra sistematización del mismo, desde la cual avanzamos en torno a tres ejes. En primer lugar sobre la incidencia teórica que en el campo ejercen las Ciencias de la Educación y las Ciencias de la Comunicación procurando, de esa manera, establecer la centralidad desde la cual orientar la reflexión y fundamentar la acción.

En segundo lugar abordamos las temáticas y aportes centrales que este campo nos brinda, especialmente sobre la relevancia que adquiere la formación de sujetos críticos frente a los medios, en el marco de una realidad donde la multiplicación de tecnologías y las convergencias culturales-tecnológicas (transmedia) hacen que sean cada vez más los "espacios formativos", configuradores de las subjetividades y más necesarias la disposición de herramientas, estrategias y actitudes para asimilar la información circulante en estructuras de conocimiento. Esto ha dado lugar a que se pensara la Educación con medios como la línea de abordaje necesaria para la formación crítica, óptica que proponemos revisar desde la Educación para los medios y la Educación para la comunicación.

Por último, se avanza sobre las relaciones con otro campo disciplinar muy vinculado a este encuadre: la Tecnología Educativa. Lo que se vincula especialmente con la Educación con los medios/tecnologías.

Palabras Clave: Educación; comunicación; medios; tecnologías.

Abstract

In the present paper, we provide a reflection upon the field of Education for Communication, bearing in mind our systematization of it, and from which we consider three central concepts. Firstly, about the theoretical incidence that the Sciences in Education and the Sciences in Communication have in the field; trying this way to establish the central importance from where reflection is oriented and action is based.

Secondly, we deal with the themes and central contributions this field provides, especially about the relevance that the education of questioning individuals facing the technological means acquires. This occurs in the context of a reality where the multiplication of technologies and the cultural/technological convergences (transmedia) make the 'formative spaces' increase more and more, shaping subjectivities and, making it more necessary to have the tools, strategies and attitudes to assimilate the circulating information in structures of knowledge. This has led to consider the Education with technological means as the necessary line of approach towards a critical education. We propose to revise this perspective from the Education for the technological means and the Education for Communication.

Finally, we deal with the relations with another disciplinary field greatly related to this frame: the Educational Technology. This is linked especially to the Education with the means/technologies.

Key words: Education; communication; media; technology.

*Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Especialista en Metodología de la Investigación. Magister en Tecnología de la Educación. Magister en Metodología de la Investigación Científica y Técnica. Doctor en Comunicación Social.

E-mail: tomaselandivar@hotmail.com

** Prof. en Ciencias de la Educación. Magister en procesos educativos mediados por tecnologías

E-mail: cfloris@fch.unicen.edu.ar

Introducción

Desde nuestra perspectiva la Educación para la Comunicación supone un encuadre teórico que concibe la *educación* -retomando ideas de Cullen (2004)- como un proceso de mediación y construcción ético-político, basado en el respeto de la singularidad del otro, como condición necesaria para promover un saber crítico y reflexivo y, por otro lado, a la *comunicación* como un proceso social permanente de involucramiento intersubjetivo que, bajo condiciones de igualdad, respeto y libertad (donde idealmente se pone en juego el saber, crítico y reflexivo) construye permanentemente una realidad que procura contener la diversidad y dignificar a todos. Estos procesos, educativos y comunicativos, se dan en diferentes ámbitos (formal, no formal e informal) y modalidades (presencial, a distancia, combinadas) (Landivar y Floris, 2004); sin duda, estos procesos de involucramiento implican una permanente re-significación y redefinición de fuerzas, determinando el curso de acción de una sociedad -en la dimensión interpersonal, grupal, a través de recursos tecnológicos o no, etc.- (Salinas, 1989).

A su vez, para muchos autores, la Educación para la Comunicación constituye un campo disciplinar en sí mismo. Entendiendo por disciplina académica o científica, el campo de estudio que deriva de una o más ramas del conocimiento y que es investigado en ámbitos de producción (como la universidad) que legitiman su rango científico y le otorgan validez metodológica. La pretensión de validez disciplinar se ve ratificada al constituirse en disciplina académica, como asignatura en algunos planes de estudio de las Ciencias de la Educación y de la Comunicación, con diferentes denominaciones (Comunicación Educativa, Comunicación y Educación, Educación y Comunicación, Educación para los Medios, etc.) referidas a un mismo objeto de estudio: la intersección de los procesos educativos y los comunicativos. Claro está que en cada campo posee particularidades específicas.

Dicho lo anterior a modo de encuadre general, podemos avanzar sobre el objetivo de este artículo: proponer una reflexión sobre a) la Educación para la Comunicación, repensando tanto el encuadre como el campo, así como b) algunas de las temáticas específicas que incluye (como la Educación con los medios/tecnologías) y c) los puntos de encuentro y desencuentro con otro campo

disciplinar vinculado a ello: la Tecnología Educativa. Lo que se vincula especialmente con la Educación con los medios/tecnologías.

Una forma de concebir la realidad es pensarla como un proceso espiralado de avances y retrocesos en donde se dan hechos, situaciones, ideas nuevas y no tan nuevas pero revitalizadas. Desde esta mirada, en línea con el párrafo anterior, cabe preguntarse:

a) Si la Educación para la comunicación es un encuadre teórico: ¿Cuál es la incidencia de cada uno de los campos de conocimiento que la conforman (Ciencias de la Comunicación y Ciencias de la Educación)? ¿A cuál de estos campos le corresponde la centralidad? Sea para justificar y/o para desarrollar acciones. En tal sentido podríamos decir que a la *educación* ya que es un problema eminentemente formativo¹,

b) Luego, la Educación para la Comunicación en tanto campo de estudio ha sido desarrollado desde hace varias décadas: ¿Qué temáticas nuevas aborda? ¿Qué nuevos aportes nos brinda? El entorno social y cultural actual está constituido por multiplicidad de tecnologías que convergen, que transmiten información con texto escrito, con imágenes y sonidos... todos códigos con significaciones específicas. En este contexto hoy adquiere renovada relevancia formar sujetos críticos frente a los medios, puesto que la multiplicación de tecno-logías y las posibilidades de acceso, las convergencias culturales-tecnológicas (transmedia) hacen que sean cada vez más los "espacios formativos", configuradores de las subjetividades y más necesarias la disposición de herramientas, estrategias y actitudes para asimilar la información circulante en estructuras de conocimiento. Por todo ello, ¿sólo debe abordar y profundizar, como objeto de estudio, la acción de los medios masivos y de las tecnologías en general sobre/en los sujetos y la sociedad? En este sentido, Educación para la Comunicación, ¿es sinónimo de Educación para los medios (formación crítica de los receptores)? O ¿debemos pensar en un enfoque más amplio que subsuma las TIC al análisis crítico de la realidad? Que no empodere a estas tecnologías como "la realidad", sino como unos de los medios para conocerla. Es decir, que dé cuenta de una realidad que incluye pero que es mucho más amplia, compleja y profunda que las tecnologías. Dicho de otra manera y apelando al

histórico aporte de McLuhan es cierto que, en gran medida el medio es el mensaje, pero también es cierto que el mensaje proviene de una realidad no mediada, de una realidad vívida (individual y socialmente), sentida, pensada, constitutiva de la ideología emergente de una extensa historia de luchas, que sin duda incluye desde la TIC más primitivas a las mutaciones actuales.

Es evidente que estas cuestiones han constituido una fuerte preocupación en el campo, por lo que se han desarrollado múltiples propuestas formativas con distintas denominaciones. Como dice Aguaded Gómez y Cabeo (1995):

“Si bien hay un gran consenso mundial, tanto en la necesidad de poner en marcha programas de Educación para la Comunicación, como en los objetivos y metodologías de los mismos, hay en cambio una gran variedad de denominaciones para titular esta importante parcela curricular. Mientras que en el mundo anglosajón, parece imponerse el término «Media Education» y en la órbita francófona «ÉducationauxMédia» y en portugués «Educação para os Média; en nuestro ámbito -español-, debido tanto a la diversidad de corrientes ideológicas que sustentan los programas, como por la dificultad de hallar una designación homogénea, se ha optado, al menos por el momento, por denominaciones abiertas (Margalef, 1994; Miranda, 1994): Educación para los Medios de Comunicación, Educación en materia de Comunicación, Educación para el uso de los Medios de Comunicación, Educación para la Comunicación, Lectura Crítica de la Comunicación, Educación para la Recepción Activa/Crítica, Lectura Dinámica de Signos, Pedagogía de la Imagen, Pedagogía de los Audiovisuales, Educomunicación, Educación para la Alfabetización Audiovisual, Educación de la Percepción, Pedagogía de los Medios, Educación para la Televisión” (p. 22-23).

c) La Educación con los medios y a través de los medios es una temática dentro del campo de la Educación para la Comunicación que se enfoca en cómo enseñar con medios y tecnologías como recursos didácticos para enseñar multiplicidad de temas, poniendo énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ¿ello la convierte en Tecnología Educativa? ¿Por qué? Si no es así, ¿cuál es la diferencia?

En síntesis, esperamos delinear algunos aspectos de lo nuevo y de lo no tan nuevo, pero desconocido de este campo de estudio.

Aproximaciones a la delimitación del campo de la Educación para la Comunicación, razones y perspectivas.

En primer lugar resulta imprescindible precisar, aunque sea brevemente, los ámbitos y modalidades educativas (especialmente los primeros), ya que estos brindan el continente en el que se inscribe el campo disciplinar. Habitualmente hablamos de tres ámbitos educativos/formativos: formal, no-formal e informal.

El ámbito formal tiene una extensa historia si la asociamos a la sistematización del hecho educativo. También sobre el ámbito no formal podríamos llegar muy lejos en el tiempo (al punto de fusión con el formal), aunque la proliferación significativa de esta práctica u organización educativa encuentra su inicio a finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX en, generalmente, la enseñanza de una amplia variedad de oficios en la modalidad a distancia, ofertas difundidas básicamente por medios gráficos populares. Entrando en los años 60 se produce un incremento significativo de estas nuevas ofertas educativas que complementan o se hacen cargo de formaciones específicas no atendidas o atendidas parcialmente por la educación formal. Sin duda estas ofertas “rompen” el monopolio educativo de la educación formal que comenzaba a ser cuestionada a nivel mundial. Las nuevas ofertas también comienzan a prestigiar este tipo de enseñanza (educación) específica. Todo lo cual da pie al origen del término “Educación No Formal”, el que se remonta a 1967, al documento base dirigido por Coombs a solicitud de la UNESCO, con motivo de la “International Conference on World Crisis in Education”. A partir de allí comenzó una intensa producción teórica.

La aparición, y lenta aceptación del concepto de educación no formal –al que ahora agregamos el de educación informal-, significó “un cambio de ciento ochenta grados en la concepción epistemológica del hecho educativo, generalmente limitada y sesgada al universo de la escuela” (Sirvent y otros, 2006: 113). Sin duda este cambio en la concepción y delimitación de la educación en tanto objeto de estudio amplía la concepción de educación a la de un proceso que se da en diferentes ámbitos y a lo largo de toda la vida. De aquí surge el concepto de “Educación Permanente”². Esto genera además -siguiendo a Sirvent-, la necesidad de nuevas políticas educativas, que también consideramos pertinentes e imprescindibles que desarrollen acciones orientadas a la “intervención” en el

ámbito informal, por ejemplo y entre otras, orientadas a la *regulación* de los medios de comunicación (en adelante TIC).

Si bien no podemos detenernos en esta sistematización, es pertinente indicar que sobre esta re-conceptualización hubo, y sin duda siguen habiendo, miradas discordantes, pues esta cuestión no se refiere sólo a una actualización conceptual por el tránsito del tiempo. Para zanjar este paso, coincidimos con López Herrerías (1996) que negar esta apertura de la sistematización educativa es un planteo de “otros tiempos epistemológicos, metodológicos y culturales”. Avanza luego al indicar que la negación mantiene “un sublimar descompromiso con las experiencias ajenas a la escuela, que pueden ser otra educación” (p. 40)

Llegado a este punto entendemos que la educación informal³ que se da en todos los espacios de la vida cotidiana, merecería una sistematización de la diversidad de aportes que brindan conocimientos acerca del entorno tecnológico de los sujetos. Aportes referidos a los aprendizajes a partir de los videojuegos, de la televisión y sus distintos géneros, del uso de las aplicaciones informáticas y las redes para la producción de mensajes y conocimientos. A su vez, en el campo comunicacional existe un fructífero e insoslayable desarrollo de teorías que posibilitan la comprensión del ámbito informal y del entorno tecnológico. En este sentido, el desafío es cómo la educación formal y el campo educativo en general, los re-significan en pos de una formación ética-política.

Aportes al ámbito educativo informal: teorías de la comunicación

En línea con lo indicado en el párrafo anterior avanzamos desde nuestra mirada en algunos aportes de las teorías de la comunicación que fundamentan nuestra propuesta. Los trabajos sobre el “impacto” de las TIC comenzaron a fines del siglo XIX y principios del XX. La diversidad y cantidad de estudios, así como de concepciones teóricas presentes a lo largo del tiempo, ha sido extremadamente profusa. A modo de síntesis, se ha transitado desde lo que hemos denominado las teorías del impacto a las teorías del escudo,⁴ con las que tratamos de sintetizar las opciones que le otorgaban a los medios un poder absoluto en el moldeamiento social, hasta aquellas que relativizan tal impacto dada la capacidad selectiva y

analítica de las audiencias a la hora de recibir los mensajes, transitando por opciones intermedias.

En el libro referido realizamos un amplio recorrido por diferentes teorías para concluir que el impacto existe, sea de manera directa o indirecta, por emisión y/o recepción consciente o inconsciente, con mayor o menor rapidez, de manera abrupta o insignificante. Pues las personas situadas socialmente, siguiendo a Morley (1996) en la perspectiva de los estudios culturales, ya han sido configuradas por la cultura en la que crecieron –educación informal- y, desde allí, con las competencias que culturalmente se promovieron desde el punto de vista instrumental, hasta los valores transmitidos desde el punto de vista ideológico, las personas despliegan diferentes “escudos” (deficitarios por cierto dada las condiciones estructurales y la educación formal recibida) merced a los procesos selectivos condicionados, y resignifican los mensajes conforme a sus limitadas posibilidades. Mensajes contruidos esencialmente con finalidad política-comercial dirían los frankfurtianos (degradados y degradantes), orientados a segmentos específicos que terminan ratificando su condición de base⁵. En el acto de “recepción”, el supuestamente desarrollado escudo, evita la disonancia cognitiva (Festinger, 1975), ya que la selección/apropiación (uso) persigue una finalidad gratificante para lo cual, a su vez, se fija la agenda “orientadora” (McCombs, 1995) promoviendo la existencia legítima de una realidad virtual que envuelve en un espiralado silencio toda voz disidente (Noelle Neuman, 2003) con lo cual se controlan las mismas, consolidando de esta manera los circuitos comunicacionales diferenciados⁶, tan funcionales al statu quo.

De la descripción anterior el lector podrá inferir que nuestra posición se inclina a las miradas centradas en el “impacto”, en rigor de verdad no es tan así, pero tampoco adherimos a las del escudo ciegamente. Sabemos que existen resistencias, pero advertimos que las mismas no se han desarrollado para la interpretación crítica de la diversidad de mensajes que nos llegan a través de las TIC; más aún, sabemos que esos mensajes van cambiando la forma de percibir el mundo de las diferentes comunidades, las que se ven articuladas en torno a discursos homogéneos que sincronizan a la sociedad. Y esta reflexión surge al

observar muchos aportes de la investigación latinoamericana que otorgan a la gente un poder antes insospechado.

Más claro aún,

“Parte de la investigación latinoamericana descubrió que el receptor -el consumidor de los productos de la cultura de masas, también llamado usuario-, posee un poder antes insospechado para la crítica cultural: resemantiza, recicla, reacomoda, rechaza; ejerce el zapping -no sólo con la televisión-, se reapropia de los objetos ofrecidos por los otros. La alienación -al mismo tiempo que las ideologías, la política, los relatos omnicomprensivos o la historia- ha concluido: el mercado reúne en un nuevo Pentecostés” (Schmucler, 1997:- 158)

Lo dicho hasta el momento (basado en la perspectiva clásica de la comunicación) podríamos ampliarlo a todas las TIC en general desarrolladas en los últimos 25/30 años, más allá de las particularidades de las nuevas tecnologías, de los nuevos procesos y del desarrollo de modos comunicativos antes insospechados (interactivos, horizontales, instantáneos, colaborativos). Ya no son sólo los medios clásicos los que influyen en la construcción de la opinión pública, entendida ahora desde la perspectiva psicológica: valores, actitudes y comportamientos. Por lo dicho es sumamente necesario desarrollar políticas educativas públicas a través de las TIC, que orienten la selección y abordaje de contenidos con fines formativos/educativos, como parte esencial de esta, ahora, sociedad educadora.

Resulta evidente y llamativo el escaso reconocimiento o desconocimiento del espacio informal por parte de los educadores. De esta manera las políticas educativas quedan restringidas básicamente al interior de las escuelas, y esto atenta contra la generación de políticas públicas tendientes a promover y garantizar derechos formativos que complementen la verdadera formación ciudadana en ámbitos extraescolares, ya sea a través de las TIC como de las múltiples alternativas sociales de promoción cultural, en el más amplio sentido de la expresión. Lo que también obstaculiza una adecuada Educación para la Comunicación desde el ámbito formal y, claro está, un limitado e inadecuado uso de las TIC en la enseñanza.

Sin duda, la afirmación del párrafo precedente es el sustrato que justifica la Educación para la Comunicación mientras que, en otro sentido, es la razón central

que sitúa el objeto de estudio de este campo en órbita de las Ciencias de la Educación. Si de centralidad se trata, es ella quien se percata de la necesidad de intervenir “sobre el alumno” desde el punto de vista formativo general para resignificar/resistir/concientizar en referencia a esta realidad comunicativa mediada y sus “efectos”, con eje en la formación crítica de la ciudadanía. Mientras que las Ciencias de la Comunicación son las que plantearon desde su inicio la necesidad de intervenir “sobre los medios” en cuanto éstos son formadores centrales de la Opinión Pública, del “comportamiento” ciudadano (por no decir de la ciudadanía en general) y de gran parte de la construcción política de una sociedad⁷.

Ambas ciencias observan el efecto de los medios. La *comunicación*, dados estos efectos, plantea la intervención política. La *educación*, dado los efectos, plantea la intervención formativa para promover un alumno/ciudadano/receptor “activo”; pero más aún, plantea -al menos desde nuestra perspectiva- la urgente necesidad de intervenir también políticamente para regular la acción de los medios desde una concepción pluralista fundada en el respeto a todo tipo de diversidad, atenta y centrada en el poder formativo de la ciudadanía y defensora de los principios democráticos.

Cerrar esta apertura pedagógico-disciplinaria al ámbito informal por no considerarla educativa, encierra en el fondo una restringida opción epistemológica al recortar el objeto de estudio a un ámbito restringido y conocido (ámbito formal y no-formal), donde los clásicos brindan seguridades. O representan actitudes conservadoras que no quieren pensar la educación como un espacio de resistencia social que también se desarrolla y se realiza fuera de los muros de la escuela.

Resultan por demás interesantes los planteos que se han desarrollado desde la conceptualización de “Ciudades Educadoras”⁸, las que indican –entre otras cuestiones-, la necesidad de contribuir a la formación de sus habitantes, promoviendo el diálogo horizontal entre iguales, conjugando los factores necesarios para la “construcción de una sociedad del conocimiento sin exclusiones”. Lo que implica no sólo el acceso a todas las TIC, sino, a la regulación política-educativa de las mismas.

Lo novedoso de esta mirada, tanto para el campo educativo como comunicativo, es la valorización del espacio educativo informal como un espacio educativo factible de planificación desde políticas públicas educativas. “El derecho a la ciudad educadora debe entenderse como una extensión efectiva del derecho fundamental a la educación”⁹.

Más allá de las críticas que se puedan hacer a esta construcción teórica, que amplían el horizonte educativo en la dirección que proponemos, Salcedo (2008) cita a Dewey en un párrafo que sin duda orienta nuestra reflexión,

“Es antirrealístico, en mi opinión, suponer que las escuelas pueden ser una institución ‘principal’ para producir los cambios de actitud y disposición de pensamiento y propósito que son necesarios para la creación de un nuevo orden social. Tal concepción, ignora la actuación constante de fuerzas poderosas fuera de la escuela que forman el espíritu y el carácter. Ignora el hecho de que la educación escolar no es sino una institución entre muchas y que en el mejor caso es, en algunos aspectos, una fuerza educativa menor” (p.178-179).

A esta altura del escrito queda claro que “la educación”, tal como se interpreta habitualmente, se da en los ámbitos formal y no-formal. No obstante, vemos que en el ámbito “informal”¹⁰ se producen infinidad de intercambios que instruyen, forman, ofrecen esquemas interpretativos, se transmiten valores, actitudes, etc., de fuerte impacto formativo, en línea o en contradicción con los objetivos de los otros ámbitos. Sin duda es éste un espacio formativo sobre el que avanzamos ahora recortando el análisis a la presencia de las TICs y su impacto en la formación de actitudes, valores, comportamientos y opiniones. Es el ámbito informal entonces el responsable de gran parte del “moldeamiento” social.

Educación para los Medios y/o la Comunicación como encuadre de la educación con medios

En el año 2004, luego de varios años de relevamiento de experiencias educativas que incluían diversas TIC (radio, diario, revistas, video, cine, televisión, computadora, etc.) pudimos elaborar (inductivamente) una sistematización de usos que dio como resultado diferentes dimensiones que dan cuenta del tipo de uso y

el para qué de los mismos, que hoy seguimos sosteniendo y revitalizando a la luz de los avances en el campo educativo y en el campo comunicativo¹¹.

En el marco de la Educación para la Comunicación, planteamos la diferenciación entre Educación en los medios, con los medios, a través de los medios y para los medios:

EDUCACIÓN PARA LA COMUNICACIÓN: Los procesos comunicativos en tanto formativos del sujeto y por lo tanto objeto de estudio y reflexión ético-político			
1.	Educación en los medios: Las tecnologías/ los medios como objetos de estudio. <i>Ejemplos:</i> Enseñar a hacer un diario, un video o a usar la computadora y sus programas, aplicaciones y herramientas, etc.		
2.	Educación con los medios	/	3. Educación a través de los medios
Las tecnologías/ los medios como vehículos de transmisión y recursos didácticos			
<i>Ejemplos:</i> Elaborar una revista para aprender temas de ecología y medio ambiente, aprender temas de historia con películas, etc.		<i>Ejemplos</i> La educación a distancia, las documentales televisivas sobre temas científicos, las campañas de alfabetización por radio y TV, etc.	
4.	Educación para los medios: Las tecnologías/ los medios como objeto de estudio crítico, como objeto de reflexión. <i>Ejemplos:</i> Formación del receptor crítico, lectura de imágenes, lectura crítica de medios, alfabetización audiovisual, etc.		

Como se observa en este cuadro, la Educación para la Comunicación enmarca cuatro dimensiones: Educación en los medios, con los medios, a través de los medios y para los medios, siendo esta última la que involucra procesos de enseñanza-aprendizaje de actitudes críticas para analizar y consumir medios de comunicación o tecnologías. Si bien dentro de ella existen diferentes líneas de acción (alfabetización audiovisual, recepción crítica, recepción activa, etc. Charles y Orozco Gómez, 1990), todas se refieren a la recepción crítica de los medios de comunicación (sea de los mensajes, de los grupos de poder tras los medios, de las técnicas de producción, etc.). En este sentido, es sólo una dimensión puesto que la Educación para la Comunicación toma como objeto de estudio todos los procesos comunicacionales, incluyendo los diferentes dispositivos tecnológicos, los lenguajes y códigos, los procesos de emisión/producción como los de recepción en contextos culturales, sociales políticos y económicos específicos.

Al comienzo mencionamos que concebimos la educación como un proceso de mediación y construcción ético-política. Más precisamente, partimos de entender

la educación como una práctica social cuyo sentido está dado ***en, con y para la sociedad***. Siguiendo el pensamiento de Cullen (op.cit.), la educación tiene carácter de bien social en tanto es la que forma subjetividad social, a la vez que realiza una construcción social de conocimiento. La finalidad educativa es formar un sujeto autónomo pero no por ello un sujeto individualista. La autonomía no está sólo vinculada “al ser y hacer de la manera que uno quiera”, sino que el sujeto para ser “él mismo” debe reconocer al otro, la diferencia con el otro, aprender del otro, todo lo cual justifica un reconocimiento de sí mismo. Está implícito en esto el valor a la diferencia, la solidaridad (no como mera compensación de las desigualdades), la tolerancia (no como mero soportar al otro, dejarlo ser sin importar): todas cuestiones éticas. Estamos pensando en el sujeto como “persona-más” y no como sujeto que piensa o es inteligente en solitario. El aprendizaje de un sujeto es “la intersección del conjunto de personas-más en el cual participa” (Perkins, 2006: 148). **Se aprende con y de otros, a través de otros.**

Es fundamental reconocer y asumir un modelo pedagógico que no pierda la finalidad de la educación: el deseo de aprender y crear, ampliar la visión del mundo, de la realidad y del hombre, respetar las distintas perspectivas y puntos de vista, “querer” el conocimiento. Desde los fundamentos de este trabajo, se opta por un modelo crítico social-histórico, ya que este supone la recuperación de contenidos significativos-sociales en la enseñanza correlativamente con un aprendizaje socialmente distribuido. Entonces, no se trata de:

- Una educación ajustada a diferentes sujetos para respetar las diferencias y potenciar sus aptitudes y capacidades en pos de un desarrollo personal.
- De legitimar los “usos privados de la razón” a través de la virtualidad que permiten las TICs; en la actualidad se plantea como problemática educativa, el acceso y uso de las TICs para estar informado, continuar capacitaciones específicas, comunicarse con el mundo (todos con todos), ser parte de la globalización.
- Brindar conocimiento, entendido éste como valor de cambio e instrumentalización de la información en el marco de una mercantilización de la educación. Si lo concibiéramos así al conocimiento estaríamos planteando, por

ejemplo, que la escuela debe ser funcional o eficiente que para el sistema social, económico y político, a través del acceso a las TICs y por ende a la información para no “quedar fuera del mundo”. Subyace en ello que para tener información, riqueza y poder para una sociedad justa y equitativa, es necesario competir por todo ello con las reglas de juego del mercado.

En síntesis, la educación no debe alejarse, como espacio público que es, de la ética y de la política en tanto éstas son cuestiones que esencialmente la constituyen en asunto público. Como afirma Cullen (op.cit.) “la democracia exige entender que el espacio público se define como espacio educativo, para enseñar y aprender consensos y disensos” (p.85). Y el espacio público de lo educativo no es sólo la educación formal o institucional.

Por ello las definiciones que dimos al comienzo: *educación* como un proceso de mediación y construcción ético-política, y *comunicación* como un proceso social permanente de involucramiento intersubjetivo. De este modo, Educar para la comunicación supone un proceso de reflexión y autorreflexión de los procesos comunicacionales en el que los sujetos nos vemos involucrados, pues si solo se refiere a analizar los medios de comunicación, estamos situando al sujeto fuera de un proceso complejo de “permanente re-significación y redefinición de fuerzas” (Salinas, 1989).

Retomando el cuadro, y vinculado a lo que entendemos por Educación para la Comunicación, es necesario aclarar qué tipo de experiencias incluye esta sistematización atendiendo los ámbitos y modalidades desde el punto vista estrictamente educativo.

Dicha sistematización desarrollada inicialmente a partir de experiencias en el ámbito formal, también resultó ser pertinente para sistematizar otro tipo de prácticas referidas a los ámbitos no formales e informales y a la modalidad a distancia. Además de las experiencias recopiladas, comenzamos a ver que “viejas” experiencias (por ser desarrolladas en otras décadas) que utilizaban diversas TICs, o donde éstas se conformaban en objeto de estudio, propias del campo de la comunicación popular, comunicación alternativa, dialógica, horizontal, de base, liberadora, etc., así como de la educación popular, también podían ser incorporadas

en las dimensiones establecidas las que nos permitían realizar un análisis estrictamente educativo o pedagógico.

Más claramente: por ejemplo, aquellas experiencias de diarios y radios barriales y comunitarios de 1970 y 1980, no sólo eran propuestas alternativas al sistema de comunicación hegemónico, sino también propuesta educativas en medios, con medios y para medios. Recordemos algunas definiciones de este campo:

“La comunicación popular, alternativa, es el proceso de interacción que se da dentro de un grupo de seres humanos, con el propósito de recuperar su significado, su memoria histórica, su vida cotidiana y su experiencia humana de la realidad; para estructurar estos significados como guías de acción vital, con la participación popular y la capacitación para elaborar, controlar, conducir, ejecutar y evaluar su propio proyecto; que dan lugar a diversos niveles, formas y técnicas de la comunicación popular, alternativa y participativa” (Merino Utreras, 1988:19).

“La comunicación será alternativa en la medida en que asuma la complejidad de esos procesos, si junto al lenguaje del medio se investigan los códigos de percepción y reconocimiento, los dispositivos de enunciación de lo popular, códigos y dispositivos en los que se materializan y expresan confundidos ya la memoria popular y el imaginario del pueblo” (Martín Barbero, 1980: 17).

Sólo estas definiciones dan cuenta de la preocupación y el sentido de las prácticas en este campo (cualquiera sea el ámbito, aunque estas experiencias inicialmente se radicaron en espacios no-formales e informales), de manera tal que se utilizaban los medios para comprenderlos críticamente, se **educaba con medios para formar receptores críticos** (educación para los medios, desde nuestra conceptualización), también se utilizaban para enseñar contenidos específicos y para que, además, se pudieran producir mensajes con ellos. El propósito de otorgar voz a los sin voz era fundamental en cualquiera de las acciones que se emprendieran, el propósito era, diríamos hoy, el de empoderar a los sectores populares. En ellas se sostenía que el receptor aprendía a ***pensar*** críticamente sobre los medios a través de estas experiencias. De allí que se las englobara en la denominación “Educación con los medios” desde la formación crítica en el campo comunicacional. Sin embargo, siendo estrictos en el significado de las palabras y desde el campo educativo, en la educación con medios no necesariamente se aprende a ser crítico con los medios. El medio como recurso didáctico es sólo eso:

un canal de transmisión y en todo caso lo que tendremos que atender es el modelo educativo subyacente del proceso de enseñanza para saber si orientamos un proceso reproductivo o libera-dor/emancipatorio/crítico.

En educación para los medios, los mismos medios son el canal y el objeto de estudio de manera tal que se enseña sobre el funcionamiento, o bien la organización, o bien las relaciones de poder que subyacen en el manejo y producción de los medios masivos y tecnologías en general. Pero no necesariamente el sujeto aprende a ser crítico sino solamente a analizar los medios de comunicación. Es decir, para aprender a ser crítico se requiere un proceso de enseñanza aprendizaje que permita apropiarse de estrategias y actitudes que le permitan al sujeto tomar distancia, tomar conciencia de sus propias creencias y valores para posteriormente tomar posición frente a los medios.

Y más aún, más allá de la diferencia del "rol" o lugar que ocupa el medio o tecnología en el proceso, también es esencial revisar los supuestos educativos de esas experiencias para alcanzar una comprensión total del asunto.

Cuando se analizan los supuestos educativos de estas acciones y se comparan con lo efectivamente realizado, se encuentran contradicciones que dan cuenta de la desarticulación teórico-ideológico que se producía entre las Ciencias de la Educación y las Ciencias de la Comunicación, atravesados ambos campos por los ámbitos de realización. Por un lado, existía en el sistema educativo formal una visión desarrollista e instruccional (tecnológica), contraria (o diferente) a la visión que se desarrollaba en la educación no-formal e informal, donde Freire -entre otros- establecía las bases de una educación popular altamente participativa, con una concepción constructivista y dialéctica del hecho y finalidad educativa. En materia comunicacional sucedía algo análogo, mientras el sistema de comunicación se basaba también en concepciones desarrollistas, su modelo comunicativo era funcionalista y difusionista. En lo que hace a la comunicación popular los supuestos tenían similar sustento propositivo y metodológico al educativo, Mario Kaplún, Francisco Gutiérrez, Ramiro Beltrán, Díaz Bordenave entre otros tantos, fueron quienes desarrollaron diferentes modelos de comunicación popular centrados en la

horizontalidad, el diálogo, etc. supuestos y condiciones necesarios para una comunicación liberadora.

Las contradicciones aludidas, propias de campos disciplinarios en los que resonaban los grandes planteos políticos y epistemológicos, no siempre conducían a un detenido análisis de los supuestos que subyacían al proceso de enseñanza-aprendizaje en las acciones llevadas a cabo. Esas experiencias no siempre fueron analizadas desde supuestos pedagógicos, incurriendo en muchas ocasiones en contradicciones entre los propósitos emancipatorios políticos-comunicacionales y los “modelos” o acciones educativas con las que se pretendía lograr esos objetivos. Es decir, varias de las experiencias del campo de la comunicación popular o alternativa (o cualquiera de las otras denominaciones que recibieron estas acciones de transformación político comunicacional) no repararon en que las propuestas educativas que implementaban ponían en juego supuestos distantes con los objetivos buscados: objetivos emancipadores con estrategias educativas transmisoras. Dicho lo anterior, cabe aclarar que ese tipo de contradicciones aún se sigue observando frecuentemente, especialmente en las aulas del sistema educativo formal.

Lo dicho debe ayudarnos para comprender que:

- 1) la Educación **con** los medios parece no darle la suficiente importancia a lo que política y culturalmente significan los medios en la sociedad y específicamente en la formación del ciudadano. Sólo parece centrarse en la enseñanza del tema en cuestión y el medio es un mero recurso. Aunque habría que preguntarse si en este tipo de actividades es necesario que también se enseñe a hacer un análisis crítico del medio, sus formas de codificar el mensaje y lo que dice en el mensaje. Como señalamos más arriba, educar para la comunicación no se limita a enseñar a realizar análisis crítico de los medios y sus mensajes sino fundamentalmente supone enseñar a ser crítico con cualquier proceso comunicacional y mensaje. De este modo educar con los medios requiere estar atento al sentido ético político del proceso educativo, específicamente al proceso de enseñanza. Si además el docente posee conocimientos sobre los medios y lenguajes más crítico será aún el tema transmitido. Desde la

Educación **para** la Comunicación, tal como la entendemos, la cuestión de enseñar a pensar, a realizar procesos meta-cognitivos-emocionales (autocrítica) está vinculado al proceso comunicacional en sí y no en analizar críticamente los medios. Y eso en última instancia es una cuestión política, pedagógica y didáctica.

- 2) En el caso de la Educación **para los medios** parece no darle la suficiente importancia a las estrategias y metodologías educativas que se ponen en juego en cualquier acción formativa (fundamentalmente en las que se llevan a cabo según objetivos explicitados, ámbito formal y no formal). En ellas subyace una concepción de aprendizaje y de enseñanza, y por ende de sujeto y sociedad con miras a un tipo de sociedad que aparentemente no son tenidas en cuenta. Es decir, es necesario pero no suficiente tener clara la finalidad política comunicacional de la formación de sujetos para determinado tipo de sociedad. Resulta ineludible también una reflexión educativa.

La Tecnología Educativa y Educación con los medios

La **Tecnología Educativa** constituye un campo disciplinar proveniente del campo de las Ciencias de la Educación y es la más cercana al campo de la **Educación con medios**. Para comprender esta relación, veamos sintéticamente el recorrido histórico de la Tecnología Educativa.

El campo de la tecnología educativa es un campo de estudio cuya conceptualización ha variado desde los años sesenta hasta la actualidad. Esta evolución supone distintas perspectivas teóricas-instrumentales aún vigentes que nos permiten identificar diferentes usos educativos de los medios.

Pere Marqués Graells (2007, citando a Ma. Paz Prendes) señala que dicha evolución va

"desde un enfoque instrumentalista, pasando por un enfoque sistémico de la enseñanza centrado en la solución de problemas, hasta un enfoque más centrado en el análisis y diseño de medios y recursos de enseñanza que no sólo habla de aplicación, sino también de reflexión y construcción del conocimiento" (web: <http://peremarques.pangea.org/tec2.htm>).

De esta manera, tenemos enfoques:

- bajo la perspectiva técnico-empírica:
 - los medios instructivos,
 - la enseñanza programada,
- bajo la perspectiva mediacional:
 - la interacción simbólica,
 - enfoque curricular contextualizado
- Enfoque crítico-reflexivo

Los enfoques suponen perspectivas sociales diferentes, y por lo tanto la incorporación y el uso de los medios conllevan supuestos y consecuencias diferentes. Es evidente que detrás de cada enfoque hay una opción teórica e ideológica. De igual manera, existen estos enfoques en la educación en, con y para los medios, aunque no se hayan explicitado pero si deducido del tipo de prácticas. Lo hemos observado en algunas experiencias de educación para los medios o de educación del receptor crítico.

	Enfoque educativo instrumental	Enfoque educativo interpretativo	Enfoque educativo Crítico
Educación en los medios	Proceso de enseñanza – aprendizaje con énfasis en el recurso/tecnología acompañado de actividades repetitivas, con conductas observables	Proceso de enseñanza – aprendizaje con énfasis en los procesos internos del sujeto, contextualizado en el grupo de aprendizaje	Proceso de enseñanza – aprendizaje con énfasis en el sujeto, su contexto social y cultural, su situación política económica y los factores socioeconómicos
Educación con los medios			
Educación para los medios			

Desde nuestra perspectiva, el enfoque crítico reflexivo de la Tecnología Educativa es el más próximo a en el que se plasma la concepción de Educación para la Comunicación, puesto que parte de una perspectiva crítica de la educación y la comunicación. En este sentido, resulta apropiado tomar algunos de los supuestos que menciona Manuel Área Moreira (2009) para rever la conceptualización de Tecnología Educativa:

“La Tecnología Educativa es un espacio de conocimiento pedagógico sobre los medios, la cultura y la educación en el que se cruzan las aportaciones de distintas disciplinas de las ciencias sociales.

La Tecnología Educativa es una disciplina que estudia los procesos de enseñanza y de transmisión de la cultura mediados tecnológicamente en distintos contextos educativos.

La Tecnología Educativa debe partir del análisis del contexto social, cultural e ideológico bajo el cual se produce la interacción entre los sujetos y la tecnología” (pp. 9-20)

A esta altura podemos observar que la Educación con los medios en tanto constituye una dimensión de la educación para la comunicación, supone un uso de medios como recursos didácticos en ámbitos educativos formales y no formales (y hasta informales). En tanto la Tecnología Educativa, como campo estrechamente vinculado a la Didáctica y la Pedagogía (campos que se ocupan esencialmente de la educación formal), se centra en cómo enseñar con tecnologías aprovechando el potencial de ellas para el aprendizaje en el ámbito educativo formal.

Reflexiones finales

Esperamos que este trabajo sea de utilidad para clarificar esta compleja trama de relaciones producida en torno a este campo de intersecciones disciplinarias que tratan de abordar problemas en los que cada campo puede aportar, de hecho poseen suficiente reflexión y experiencia.

En el título dejamos entrever la preocupación respecto a si hay algo nuevo en Educación con medios y Educación para la comunicación. Esperamos que a lo largo del texto hayamos delineado lo no tan nuevo y lo nuevo en estos temas.

Desde nuestra perspectiva ideológica y teórica, algunas cuestiones no tan nuevas son:

- la necesidad histórica cada vez más relevante de realizar un profundo diálogo entre quienes trabajan en el campo de la Comunicación (periodistas, comunicadores populares, comunicadores en general) y quienes trabajan en el campo de la Educación (docentes de todos los niveles, ámbitos y modalidades educativos)
- la preocupación por la Educación para la Comunicación, cada vez más necesaria ante el desarrollo y expansión de las tecnologías y sus respectivas convergencias socioculturales configuradoras de subjetividades y ciudadanía.

Algunas cuestiones nuevas son:

- la necesidad de revisar el campo tomando los aportes del campo educativo, puesto que en esencia la Educación para la Comunicación es un problema eminentemente formativo.
- La necesidad de superar la mirada de la criticidad a partir del análisis de la organización, estructura, códigos y mensajes de los medios, puesto que el proceso comunicacional es más amplio que los dispositivos tecnológicos que utiliza. En este sentido, el estudio crítico de los medios masivos y de las TICs en general, es sumamente necesario pero no suficiente para la formación de una ciudadanía crítica. Por ello, la educación con medios adquiere renovada importancia, puesto que los medios son recursos didácticos para formar sujetos críticos. Y dicha formación no pasa únicamente por el análisis crítico de los medios, sino fundamentalmente por la perspectiva teórica e ideológica con que se enfoca el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el texto hemos aportado algunas reflexiones sobre la incoherencia entre objetivos y el desarrollo de estrategias educativas. De este modo la Educación con medios es una dimensión dentro de la Educación para la Comunicación, junto a la educación para los medios (análisis críticos de los medios como tema y objetivo) y el abordaje de todas estas dimensiones debe ser desde una mirada socio-histórica y cultural crítica.
- La necesidad de distinguir cuál es el objeto de estudio de la Tecnología educativa y el de la Educación para los medios para poder realizar aportes mutuos a partir de los avances teóricos y prácticos en cada uno de ellos.

En síntesis hemos querido reflexionar sobre las fronteras, difusas, en todos los campos y dimensiones presentadas aquí que, más allá de tratar de fijarlas (limitarlas o delimitarlas) es necesario considerar para lograr complementaciones clarificadoras cuyo resultado sea un accionar técnico eficiente y político comprometido con una sociedad que debe reconocerse a sí misma desde la autonomía cultural, para promover una superación no condicionada por las modas teóricas ni por el mundo de bijouterie tecnológica que nos lleva a un extrañamiento del que difícilmente podamos salir. Nuestro propósito ha sido reflexionar sobre algunas cuestiones que visualizamos como “viejas”. En términos de Ambrose Bierce

(1911) todavía hay mucho por observar y aprender, aunque no lo parezca así en primera instancia. "...cuántas cosas viejas hay que no conocemos".

Recibido: 05/04/2016

Aceptado: 16/05/2016

Notas

¹ Aunque hay quienes consideran que a la Comunicación, al entenderla -tal como adelantamos en el inicio- como el proceso social "natural" de involucramiento intersubjetivo a través del que se construye la realidad. Especialmente si nos situamos en el espacio no-formal e informal, donde muchos comunicadores interpretan su acción como educativa.

² "Como proceso continuo, que prosigue durante toda la vida, con el propósito de que toda persona pueda mantenerse actualizada respecto a las transformaciones poblacionales, económicas, políticas, tecnológicas, científicas, artísticas, socioculturales y ambientales de nuestro mundo; logrando el máximo desarrollo individual y social que les sea posible, y englobando todo tipo de experiencias y actividades que sean o puedan ser portadoras de educación" (Cabello Martínez citado en Esteban Ibañez, M., 2002).

³ A la que sólo para este cometido la consideramos análoga a todos los procesos de formación o conformación de los sujetos.

⁴ Al respecto el lector puede profundizar en Landivar y Floris (2004).

⁵ Tal como dice Habermas (1994), "Si quisiera compendiarse en una frase la finalidad propiamente dicha de la ideología de la cultura de masas, habría que referirse a ella como parodia de la frase conviértete en lo que eres: como abusiva reduplicación y legitimación de la situación existente, con embargo de toda trascendencia y crítica" (pp.241-242). El autor afirma que esta función de la ideología es "forzar a la conformidad con las circunstancias existentes" (p.241).

⁶ Análogos a los "Circuitos Pedagógicos Diferenciados".

⁷ Aquí recomendamos un texto que sistematiza con suma claridad y precisión los aportes de las diferentes miradas de la sociología, la política y la comunicación respecto al "impacto" de los medios en la sociedad desde una perspectiva histórica es el de PRICE, V. (1994).

⁸ Ver "Carta de Ciudades Educadoras" surgida en el Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona en noviembre de 1990, modificada en los Congresos de Bolonia (1994) y Génova (2004) en "En Educación y vida humana: 20 años de ciudades educadoras". Edit. Santillana, Barcelona, 2008.

⁹ La Ciudad Educadora y del Desarrollo Comunitario es aquella ocupada en movilizar a todos los agentes "educativos" que existen en su territorio en todo tipo de instituciones (escuelas, Clubes, Medios de Comunicación, Instituciones de la sociedad civil en general) y organizaciones diversas (políticas, religiosas, comunitarias orientadas a la economía, la solidaridad en diferentes formas, etc.) que transmiten y/o promueven comportamientos, valores y conocimientos, propiciando prácticas sociales orientadas a diversos aprendizajes ciudadanos, esto es, a educar a la población.

¹⁰ El que fue definido inicialmente "como un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente" (Sirvent. 2006: 6)

¹¹ La primera sistematización fue publicada en Landivar, T. y Floris, C. (op. cit.)

BIBLIOGRAFÍA

AGUADED GÓMEZ, I Y CABERO, J. (1995) *La Educación para la Comunicación. La enseñanza de los medios en el contexto iberoamericano*, La Rábida, Universidad Internacional de Andalucía.

AREA MOREIRA, M. (2009) *Manual electrónico: Introducción a la Tecnología Educativa*. Universidad de la Laguna.

BARBERO, J. M. (1980) *Retos de la investigación de comunicación en América latina*, Cali, junio de 1980, En: <https://educacionnohegemonica.wordpress.com/algunas-definiciones-de-comunicacion-popular-yo-alternativa/>

- BIERCE, A. (1911) *Diccionario del Diablo*, Estados Unidos. Editores: S. T. Joshi, David E. Schultz.
- CHARLES, M. Y OROZCO, G. (Comp.) (1990) *Educación para la recepción. Una lectura crítica de los medios*, Trillas, México.
- CULLEN, C. (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*, Paidós, Buenos Aires.
- ESTEBAN IBÁÑEZ, M. (2002) *La Educación Permanente y las Nuevas Tecnologías ante las necesidades educativas actuales. Quaderns digitals*, Monográfico Educación Comparada, nº38. Disponible en <http://www.quadernsdigitals.net>
- FESTINGER, L. (1975) *Teoría de la disonancia cognoscitiva*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid.
- HABERMAS, J. (1994) *Historia y crítica de la opinión pública*, Editorial Gustavo Gili, Barcelona.
- LANDIVAR, T. Y FLORIS, C. (2004) *Educación para la Comunicación: Una necesidad Pedagógica del siglo XXI*, Universidad Nacional del Centro, Tandil.
- LÓPEZ HERRERÍAS, J. A. (1996). Tratado de Pedagogía Social y Cultural. Barcelona: Cooperativa Universitaria Sant Jordi,
- MARQUÉS GRAELLS, P. (2007) *Tecnología Educativa*. Disponible en: <http://peremarques.net/>
- MCCOMBS, M. EVATT, D. (1995) "Los temas y los aspectos: explorando una nueva dimensión de la agenda setting", en *Comunicación y Sociedad*, Vol 8 Nro. 1. Universidad de Navarra, Pamplona.
- MERINO ULTRERAS, J. (1988) *Comunicación popular, alternativa y participatoria. Manual Didáctico de CIESPAL*. En <https://educacionnohegemonica.wordpress.com/algunas-definiciones-de-comunicacion-popular-yo-alternativa/>
- MORLEY, D. (1996) *Televisión, Audiencias y Estudios Culturales*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- NOELLE-NEUMANN, E. (2003) *La espiral del silencio. Opinión pública: Nuestra piel Social*, Paidós Comunicación, Barcelona.
- PRICE, V. (1994) *Opinión Pública: Esfera Pública y Comunicación*, Paidós, Comunicación Barcelona.
- SALCEDO, M. (2008) "Una reflexión crítica de ciudad educadora" En *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 6, núm. 2, julio-diciembre, Universidad de San Buenaventura, Cali Colombia. pp. 91-107.
- SALINAS, R. (1989) *Comunicación y Poder*. Ediciones Don Bosco Argentina, Buenos Aires.
- SCHMUCLER, H. (1997) "La investigación: lo que va de ayer a hoy", en "*Memoria de la Comunicación*", Editorial Biblos, Buenos Aires.
- SIRVENT, M. T. Y OTROS (2006) "Revisión del Concepto de educación No Formal". *Cuadernillo de la Cátedra: Educación No Formal: Modelos y Teorías*. Bs.As. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.