



Hachetetepé. Revista científica de

educación y comunicación

ISSN: 2172-7910

revista.http@uca.es

Universidad de Cádiz

España

Oliveira, Henrique

EDUCOMUNICACIÓN MESTIZA Y EN MOVIMIENTO: DESAFÍOS RUMBO A UN
CONOCIMIENTO MULTICULTURAL

Hachetetepé. Revista científica de educación y comunicación, núm. 12, mayo, 2016, pp.

167-178

Universidad de Cádiz

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=683772560007>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en 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 y comunicación
12: 167-178 Mayo 2016

EDUCOMUNICACIÓN MESTIZA Y EN MOVIMIENTO: DESAFÍOS RUMBO A UN CONOCIMIENTO MULTICULTURAL

**Mixture and moving educommunication:
Challenges toward a multicultural knowledge**

Henrique Oliveira
Universidad del Estado de Bahía (Brasil)
E.mail: henrique.daraudo@gmail.com

Resumen:

Brasil es un país de una extensión continental y con un patrimonio cultural tan extenso que va más a allá de sus límites espaciales. Un subcontinente heredero de su pasado colonial no deja de dar lecciones sobre la multiculturalidad. Una educomunicación llamada mestiza que no deja de fluir, para aprender y desaprender, para educar y comunicar. En el presente artículo se abren interrogantes para reflexionar en torno a la diversidad, el liderazgo y las verdades dogmáticas de la sociedad blanca y masculina, además de iniciarnos en el análisis de una educomunicación con presencia de co-comunicadores o co-educadores.

Palabras clave. Educomunicación, multiculturalidad, educación, comunicación

Abstract:

Brazil is a country of continental size and with such a vast cultural heritage that goes to space beyond its limits. An heir subcontinent from its colonial past continues to give lessons on multiculturalism. A educommunication called mixture not stop flowing, to learn and unlearn, to educate and communicate . In this article questions open to reflect on diversity, leadership and dogmatic truths of white male society, and initiated into the analysis of an educommunication presence of co-communicators or co-educators.

Keywords. Educommunication , multiculturalism , education, communication

Recibido: 11/11/2015 Revisado: 05/02/2016 Aceptado: 20/03/2016 Publicado: 01/5/2016

Introducción

En un contexto extremadamente multicultural, como es el Brasil, no se podría hablar de acto o acción educativa sin estar arraigado al ámbito de una práctica multicultural. En otras palabras la cultura brasileña, como ya demostraron estudios de autores de la entidad de Gilberto Freyre (2003), Sérgio Buarque de Holanda (1995), Caio Prado Júnior (1961) o Nelson Werneck Sodré (1990), entre otros, no se puede llegar a pensar cualquier fenómeno sociocultural (mucho menos relacionado con el hecho educativo) de una forma monolítica.

En este sentido, el presente artículo intenta evidenciar como nuevas estrategias educativas nos pueden guiar en la praxis educomunicativa híbrida y multicultural. Una práctica estructurada para no ser una extensión de recetas técnicas de una “cultura invasora” (Freire, 1967) sino un hecho comunicativo que presuponga laertura del proceso de producción del conocimiento. Tal apertura, de la manera que la define Umberto Eco (1991), es clave para que alcancemos un nivel más complejo de “movimiento creativo”. En otras palabras, defendemos en este texto la idea de que es posible construir una educomunicación abierta en su campo históricamente más recrudecido y defendido por las modernas formas de poder: el campo de la autoría y de la producción de los discursos.

Defendemos de este modo, una poética que se approxime a una *autopoiesis* (Maturana y Varela, 1998) discursiva multicultural. Por ello, una *autopoiesis* que no esté cerrada en una circularidad infinita sobre sí misma, que esté dialogada, donde los individuos en proceso de subjetividad (Touraine y Khosrokhavar, 2002), a partir de una reflexión crítica de su hacer y estar en

el mundo, (re)construyen su subjetividad dentro de un movimiento constantemente aleatorio y creador. Para eso, admitimos como presupuesto epistemológico de nuestro trabajo lo complejo (Morin, 2005; Ardoino, 2001), de lo indeterminado y del conflicto que la presencia del otro y la diversidad nos impone.

Frente a la experiencia multicultural brasileña, bajo la lente de los innumerables matices que conforman la manera singular de cómo las personas se observan en el ámbito cultural y educativo de nuestro país, proponemos el desafío de una educomunicación mestiza. Mestiza como el origen de nuestro pueblo, híbrido como el orixá Logunedé (1) que, siendo parte hombre y mujer, parte tierra y agua, nos inspira a pensar en un lugar fluido e híbrido para nuestra praxis sociocultural, educativa y comunicativa.

Este artículo es fruto de una investigación en comunicación popular, formación y educación realizada en el ámbito del Programa de Posgraduación en Educación y Diversidad (PPED) de la Universidad del Estado de Bahía (Brasil) en colaboración con el Grupo de Investigación HUM 818, perteneciente a la Junta de Andalucía, “Educación y Comunicación –EDUCOM–” de la Universidad de Cádiz (España). El trabajo aquí expuesto, a pesar del desafío práctico que sostiene, no se destina a ser un camino o guía de acción, pero se abre a las tareas de reflexionar sobre la práctica de una educomunicación abierta y en movimiento.

Educomunicación mestiza y multicultural

El contexto socioeconómico y cultural brasileño está marcado por diversas influencias y diálogos. Tales influencias demarcan nuestro modo de ver el mundo. En cuanto a una cultura híbrida experimentamos las



más diversas influencias en nuestra formación cultural y *civilizatoria*. En este sentido, como afirmó Melo (2005: 3), al defender su concepto de folkcomunicación (2) no podríamos, a través de una praxis educativa, cuestionar nuestro “laboratorio” *civilizatorio* y cultural sin tener en cuenta una postura epistemológica y paradigmática:

«En cuanto “laboratorio de civilización” donde el “mestizaje” se torne paradigmático (Ramos, 1952), el Brasil continúa ofreciendo evidencias de un “sinccretismo” cultural renovado. Nuestra cultura nacional fue una amalgama a partir de la conjunción de símbolos oriundos de los pueblos. El contingente lusitano nos trajo un legado híbrido de tradiciones euro-latinoamericanas, incorporando trazos *civilizatorios* asimilados en otros territorios africanos y asiáticos, donde sus naves arrumbaron. Ese matiz hegemónico incorporó trazos inconfundibles de las civilizaciones amerindias que habitaban nuestro litoral, en los tiempos de la colonización, y que fueron expulsadas de la franja atlántica, sobreviviendo aisladamente en la selva amazónica y en otros focos inhóspitos. A ellas se juntaron las costumbres y expresiones de las comunidades africanas, traídas obligadas en barcos de esclavos para realizar funciones productivas en las plantaciones de azúcar, la ganadería extensiva o la actividad aurífera»

La educomunicación mestiza que defendemos se une, de este modo, a los diversos orígenes de esta cultura multifacética y a una transgresión intelectual vinculada al proceso que lleva en consideración el concepto de subjetivización (3) de los individuos (Touraine, 1997; Touraine y Khosrokhavar, 2002). Una ruptura política y crítica con la noción moderna, blanca, masculina y europea de comunicación, educación y ciencia. En otras palabras, nuestro proyecto busca una comprensión que fundamentalmente, como definió Maffesoli (2005), una postura comunicativa y cultural nueva

que supere el pasado y avance sobre los principios de “retorno de lo orgánico” en las relaciones sociales.

La praxis educomunicativa retorna, así, a la organicidad (en el sentido de relación que el término representa) a través de la miscegenación cultural, social e histórica que se presenta frente a la presencia del otro. En este sentido, la multiculturalidad brasileña sufre la influencia de una miscegenación potente que, como demostró de forma acertada Gilberto Freyre (2003: 33), se ha convertido en uno de los trazos característicos de nuestro proceso de civilización y de nuestro pasado de colonia portuguesa híbrida.

«La singular predisposición del portugués para la colonización híbrida y escravocrata de los trópicos se explica en gran medida por su pasado étnico, o antes, cultural de un pueblo indefinido entre Europa y África. Ni intransigente de una o de la otra, pero si de ambas. La influencia africana hiere bajo la europea y da un poco de aliciente a la vida sexual, a la alimentación, a la religión, la sangre mora o negra corriendo por una gran población blanca cuando no predominando en regiones aun hoy de gente oscura, el aire de África, un aire caliente, oleoso, impregnando a las instituciones y en las formas de cultura las durezas germánicas, corrompiendo la moral y la doctrina de la iglesia medieval, sacando los huesos al cristianismo, al feudalismo, a la arquitectura gótica, a la disciplina canónica, al derecho visigodo, al latín, al propio carácter del pueblo. La Europa reinando sin gobernar, gobernando antes África»

Toda esta miscelánea de influencias y orígenes, toda esta multiculturalidad original de nuestro proceso de civilización, toda esta “oleosidad cultural” *miscegenadora*, está en nuestra herencia, en la forma de ser y de quienes somos. Tenemos en nuestra genética sociocultural brasileña una tendencia al complejo, a

lo indeterminado que nos introduce en una “genesia violenta” (Freyre, 2003: 34) en nuestra multiculturalidad donde arte, visiones del mundo, diálogos, razas y culturas componen una intensa mezcla, equilibrándose y desequilibrándose (en ocasiones al mismo tiempo) en los antagonismos y mezclas de nuestra cultura nacional.

Tal postura nos conduce a una epistemología de la flexibilidad, de la indecisión frente a los cánones y, eso, nos coloca en una posición privilegiada frente al establecimiento de nuevas visiones y métodos educativos y formativos. En otras palabras, la “brasiliad” tiende a gestar una desarmonía fecunda y no concretamente a alcanzar ilusiones de resultados fijos. La colonización de Brasil intensificó nuestra mezcla cultural y teórica, donde una epistemología cocida con el hibridismo del indio, negro, blanco, masculino y femenino es posible.

Así, nuestra propuesta educomunicativa se nutre de la multiculturalidad genética del proceso de civilización brasileña: ella admite la alteridad. Pues se basa en un hacer epistemológico y metodológico multifacético, fundado sobre la base de un proceso cada vez más libre de un racionalismo históricamente vertical, paternalista e incrustado en las relaciones educativas y comunicativas de una ciencia de la ilustración como definía la teoría feminista (Harding, 1996, 2007) o de un positivismo moderno miope.

En este sentido, una educomunicación multicultural mestiza, en la manera que la defendemos, se basa en una postura crítica que como argumentan Kincheloe y McLaren (2005), se enmarca en un escenario de intensas reformulaciones sociales y comunicativas, se abre a la posibilidad de otras formas de ver la construcción de los individuos, adquiriendo un pseudo igualitarismo democrático, pero sin una nueva postura delante

de los actores sociales y sus relaciones de poder con las fuerzas históricas y sociales.

«En este contexto, los investigadores críticos, influenciados por los “pos-discursos” (por ejemplo, el discurso pos-moderno, el feminismo crítico y el pros-estructuralismo) asumen que la visión que el individuo tiene de si y del mundo está cada vez más influenciada por las fuerzas históricas y sociales. Dada la evolución de las condiciones sociales e informativas del final del siglo XX e inicios del siglo XXI, saturadas por los medios y la cultura occidental, fueron necesario, para los teóricos críticos, nuevas formas de investigar y analizar la construcción de individuos» (Kincheloe y McLaren, 2005: 304).

En busca de esas nuevas formas de comprender e intervenir en la formación/construcción de los individuos no podríamos fundamentar nuestro entendimiento sobre la égida de reglas monoculturales; o verdaderamente sobre la ingenuidad de una noción liberal de la acción social. Lo que Kincheloe y Steinberg (1999: 34) llamaron de “axioma del daltonismo”, donde tendemos a considerar a los sujetos sociales, según su experiencia cultural, viviendo en una especie de igualdad natural y, por eso, tienen las mismas oportunidades delante de las clases dominantes blancas, masculinas y ricas.

Tal presupuesto, en su daltonismo, busca una homogenización del tejido social y mira de forma desafortunada a la cultura, donde las experiencias multiculturales, a pesar de que podamos llegar a pensar que se dan bajo las luces de la diversidad y de las muchas y diferentes relaciones de poder. Cuestionar tal visión deformada de la diversidad cultural es, quizás, uno de los principales motores que nos llevan a investigar una comunicación educativa que se haga popular, mestiza y multicultural.



Capacitación, apertura y movimiento

El siglo XX, además de ser el siglo de las innovaciones tecnológicas, trajo consigo una onda de pensamientos de ruptura que Kincheloe y McLaren (2005) llamaron de “pos-discursos” (4). Se trata de nuevas formas de comprender la realidad antroposocial que marcaron la segunda mitad del siglo pasado y el inicio de éste, en el sentido de demarcar un profundo cambio en las ciencias humanas y sus campos de estudio. De una vez por todas observamos como caían castillos de certezas inmutables, con sus leyes cartesianas rígidas y, además, se quebraban las fronteras del pensamiento.

Adentrarnos no solo en Brasil, sino en todo el planeta, en un periodo de hibridismo en que las ciencias tecnológicas y naturales hacen que se pierda un poco la rigidez y se abra al espacio de una ciencia más fluida, simbólica, divergente, subjetiva y comunicativa. El desarrollo de la física y la biología son motores para una verdadera transformación *epistémica*: los seres vivos, antes vistos como máquinas perfectas y en sintonía única, pasan a ser observados como organismos que se desenvuelven en un movimiento hacia la abertura a nuevas posibilidades.

En este sentido, las ideas de pensadores latino-americanos y pos-discursivos como Maturana y Varela (1998) cambian el punto de vista de los seres vivos en su constitución compleja. Por primera vez, la humanidad pasa a ver la vida no como un sumatorio de factores y sí como un proceso multifacético, autopoético en muchas de sus características y que no siempre están presas de las formas de organización lineal. Se trata de un pensamiento que abarca una formación de sujetos epistemológicamente mezclados por su contacto erótico, sentimental y estético. Individuos en

subjetivación que, metidos en una dinámica continua, *rizomática* y mutante, son marcados por la inconstancia; son constructores y *constructos* del medio ambiente en que viven.

Sin dudas, vivimos en una época de fluidez, donde los muros se derrumban gracias a las muchas formas del saber. Concurrimos hacia una construcción del entendimiento de la realidad híbrida, donde todo permanece menos homogenizado y más complejo. Crecemos hacia una impensable aproximación entre la biología, la física y las ciencias humanas. En estos tiempos, vemos emerger nuevas miradas, nuevos sistemas simbólicos donde reflexión y práctica inciden sobre la formación humana de forma completamente diferente: llevado por matices y la conciencia inspirada en la experiencia.

De acuerdo con Macedo y Guerra (2013), pensar la educación en este nuevo contexto requiere que la encaremos como un proceso de formación, superando diversos espacios, tiempos y formatos de enseñanza-aprendizaje; y, ahora más que nunca, redimensionando la creación curricular en relación con el contexto que influencia “necesariamente la (pre)ocupación con esa experiencia socialmente valorada” (Macedo y Guerra, 2013: 1).

En otras palabras, una realidad en que la multiculturalidad y la diversidad presentan sus desafíos delante de una educación que, cada día, fusiona globalidad con localidad, la problemática de la formación multicultural, abierta y en movimiento asume, así, mayor importancia. Se consideran las complejas configuraciones de poder, raza, género y otras contradicciones y tensiones de nuestro tiempo; percibimos que no podríamos concebir cualquier movimiento educativo o didáctica que no estuviese vinculado a una noción de formación relacionada con la cultura y a sus muchas

manifestaciones de nuestra vida cotidiana. Retomamos el concepto de formación empleado por Macedo (2012) para afirmar que la propia vida, y no solamente sus expresiones pedagógicas, cargan en su complejidad la formación de los sujetos.

«Lo real de la formación nunca está prescrito nos dice Pierre Dominicé. La experiencia formativa siempre dirá algo al currículo, provocaciones profanas al principio imaginamos. En realidad, se configura aquí, saberes y hechos en incesante metamorfosis, queramos o no, sepamos o no, estamos de acuerdo o no, hasta admitir que cualquier experiencia nos conduce a algún lugar no habitado y, al modo de Dewey, se ha de considerar no siempre formativo (Macedo, 2012: 68)»

De esta forma, la apertura educomunicativa que defendemos en nuestro trabajo, es un punto de partida en busca de ese complejo juego de lugares y no lugares (Augé, 2005) que nos coloca desnudos frente a nuestra experiencia antroposocial. En otras palabras, a través de la poética de una obra educomunicativa en movimiento proponemos repensar nuestra propia formación en relación con los sujetos conscientes de su estar en el mundo.

El desafío práctico de la comunicación educativa mixta y en movimiento

La *communication Reserch* (5) tiene la intención de comprender que el proceso comunicativo y, por consecuencia, el educomunicativo, no se hace como una simple separación de etapas. Comprendemos que en la pos-modernidad estamos vinculados a una realidad compleja de múltiple construcciones y reconstrucciones. Igualmente llegando a entender que el papel de la complejidad en la relación con la producción y recep-

ción de mensajes, el “lugar inicial” de la subjetivación comunicativa o del elemento constitutivo principal de tal proceso aún permanece como un terreno de disputa de poder.

Sabemos que una praxis educomunicativa mestiza no podría escapar de la lucha creativa con la alteridad, con la relación del “yo” con el “tú”, que se configura como la gran unidad constitutiva de la comunicación que aquí analizamos. Nos reafirmamos que la educomunicación, en cuanto a fenómeno incluido en el “mundo de la vida” (*Lebenswelt*) (6), según sostiene Alfred Schütz (1979), está cercano a saberes, experiencias e interpretaciones subjetivas, presuponiendo un desafío práctico.

Tal desafío se introduce en el sentido de que, al ponernos un espacio formativo en movimiento, estamos planteando la presencia del otro, no solo como público pasivo, no solo como aprendices, sino como actores activos y competentes frente a su propia experiencia sociocultural. Como definió Umberto Eco (1991), se trata de una nueva poética, que fundamenta una nueva práctica educativa, una educación comunicativa y no basada en la aceptación tácita de los discursos del profesorado o en un único “instrumento posible de conocimiento” (Eco, 1991: 56). Pero sí en la problematización consciente de la realidad; en el diálogo y en una nueva lógica de valores abiertos para la construcción de la comprensión del mundo.

«(...) en este contexto de ideas, es aquí que se presenta una poética de la obra de arte desprovista de resultado necesarios y previsible, en que la libertad del intérprete juega como elemento de aquella discontinuidad que la física contemporánea reconoce, no más como motivo de desorientación, pero sí como aspecto imposible de eliminar de toda verificación

científica y como comportamiento verificable del mundo subatómico»

Una educomunicación mestiza al buscar la construcción de una comprensión (*Verständigung*) crítica del mundo, debe procurar el afecto de la “última pretensión de validez” (7) de la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1983 y 1996): la relación con los demás. Solo a partir de la innovación y posterior presencia de la alteridad en nuestra praxis educativa podremos construir una educomunicación pautada en una relación cognoscitiva más abierta, sea en la emisión o en la recepción de los mensajes y sus formas de contenidos.

Nuestro mestizaje epistemológico es así de complejo, ya que no nace de un objetivo miope, pero sí como apuntaban las investigaciones filosóficas de Wittgenstein (1968 y 1999), de una comprensión más amplia a partir de la cual la comunicación y el lenguaje son comprendidas como constantemente reinindexadas por temas. Nuestro desafío práctico no se une, entonces, a los procesos fijos. Pero, a la poética de una educomunicación, por estar en movimiento, considera a ésta en cuanto fenómeno lingüístico, a partir de diversos usos y juegos que los individuos subjetivados hacen de los discursos sus contextos y sus vidas cotidianas (Tourine e Khosrokhavar, 2002: 91).

«¿Cuántas especies de frases existen? Tal vez, de afirmación, con pregunta o intención. Hay innumerables según su intención: innumerables a tenor de las diferentes maneras de empleo, de aquello de llamamos “signo”, “palabras”, “frase”. Y esa pluralidad no es nada fija, un dato para siempre, pero nuevos tipos de lenguaje, nuevos juegos de lenguaje, como podríamos decir, nacen y otros envejecen y son olvidados. (...) El término “juego de lenguaje” debe aquí señalar que el hablar de lenguaje es una parte de una actividad o

de una forma de vivir» (Wittgenstein, 1999: 35).

Según Wittgenstein (1968), no podríamos entender las relaciones de sentido de una praxis educomunicativa si nos guiásemos de una busca inconsciente de estructuras o recetas. La presencia del otro, que nuestra educomunicación mestiza defiende, procura el sentido práctico de la acción comunicativa. Un sentido práctico que es múltiple, pues son relaciones y las “formas de vida” que establecemos para fomentarla.

Recorriendo este camino de estudio no tenemos duda de lo qué buscamos construir es una nueva dimensión educomunicativa. No cabe más pensar la educación como una transmisión lineal o como una “transferencia de conocimiento” (Freire, 1996: 21). El mestizaje educomunicativo de apertura y movimiento que proponemos en nuestro proyecto parte de la comprensión de que la praxis educomunicativa, partiendo de la relación del sujeto con la alteridad, del hombre con el mundo que se crea y es creado en todo momento, propone la apertura definitiva del polo productivo (Yo productivo) comunicativo y educativo para la acción del tú, que ahora no enfrentamos solo como receptor sino, también, como productor y detentor de poder. Así, pues sólo en el dominio de los significados, pero en el reino de una práctica social material, nuestro proyecto se presenta como desafío práctico. El desafío de construir una praxis de empoderamiento de los individuos en subjetivación.

«Este problema que se da en el campo de la comunicación en torno a las situaciones reales, concretas, existentes o alrededor de los contenidos intelectuales referidos, también, a lo concreto demandan la comprensión de los signos significantes de los significados, por parte de los sujetos interlocutores. Esta inteligencia de los signos se va dando en la *dialogocidad* que, de esta forma, posibilita la comprensión exacta

de los términos, a través de los cuales los sujetos van expresando el análisis crítico del problema en que se encuentran (Freire, 1983: 56)»

Esta práctica requiere un mayor esfuerzo en el sentido de construir una educomunicación en que los sujetos colaboran en la medida de sus iguales y cooperan en la medida de los otros. Como señala Umberto Eco (1991), al analizar las producciones artísticas del siglo pasado, debemos estar ahora más que nunca atentos para la construcción de una poética en movimiento que instaure una nueva relación entre autor y receptor; que derrumbe muros entre artista y público o que haga que las relaciones de poder existentes caigan delante de una aproximación crítica entre el yo y tú comunicativo.

«La poética de la obra en movimiento (como en parte la poética de la obra “abierta”) instaura un nuevo tipo de relaciones entre artista y público, una nueva mecánica de la percepción estética, una diferente posición del producto artístico en la sociedad, abre un paradigma de sociología y de pedagogía, además de abrir una página en la historia del arte. Levanta nuevos problemas prácticos, creando situaciones comunicativas, instaura una nueva relación entre contemplación y uso de la obra de arte (Eco, 1991: 65)»

Como afirma Amar (2014b: 85) encarar el juego del Puzzle que se coloca “en los vasos comunicantes entre la educación y la sociedad” se hace cada vez más sugerente. Por eso, necesitamos repensar el proceso educativo como un todo, agregando nuevas estrategias formativas que incentiven la reflexión e intervención crítica de los sujetos en la realidad. Una educomunicación mestiza y multicultural se funda en este desafío práctico de apertura al otro, de la relación comunicativo del yo con el otro. Sin dudas, al encarar este trabajo para suscribir este proyecto estamos ac-

tuando a favor de una práctica educativa multicultural y diversa.

La apertura de la producción del conocimiento al papel activo de los antes considerados “innobles” por el tecnicismo de la primera modernidad es la piedra fundamental para la construcción de un proceso educativo que, como quería Paulo Freire (1967) se consolidara en un movimiento de libertad y de inserción crítica de los hombres y mujeres en la construcción de su propio destino.

Consideraciones finales

Algunas experiencias educativas y educomunicativas prueban que la preocupación con los nuevos procesos formativos no es exclusivamente del pensamiento mestizo brasileño. En España, por ejemplo, existe una preocupación creciente con la presencia y los potenciales de las llamadas nuevas tecnologías. Muchas son las experiencias de “educación en la nube” y su integración en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Riobeco y Sanhueza, 2014); del uso de las plataformas on line para impartir cursos con diseño pedagógico colaborativo y multimedia (Pérez y Cabero, 2014) o el proceso de integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en diferentes experiencias educativas (Izquierdo y Rubia-Avi, 2014). Tales estudios surgen en un momento en que nuevos conceptos, anclados a los llamados pos-discursos, crean un crisol de posibilidades epistemológicas y metodológicas. Estudios en el área del conectivismo (Siemens, 2006), comunidades de aprendizaje (Díez-Palomar y Flecha, 2010), aprendizaje invisible (Cobo y Moravec, 2011), inteligencia colectiva y Web 2.0 (Cobo y Kuclinski, 2007) o didáctica y comunicación



no verbal (Amar, 2014a), entre otros, nos muestran que el desafío práctico de una educación comunicativa, dialógica, crítica y formativa ha sido cuestionada con cada vez más seriedad por teóricos y educadores. Sin embargo, aún necesitamos avanzar con respecto a pensar en una comunicación que enfrente el desafío multicultural de la diversidad de forma políticamente más idónea y que se posicione activamente frente a lo que Kincheloe y Steinberg (1999: 66) llamaron de “epistemología de la verdad única”. Una epistemología que eurocéntrica, blanca y masculina intenta transformar la educación en un proceso planificador y aplicador de tareas o verdades dogmáticas. Tener presente la educomunicación mestiza y multicultural es mirar al ámbito de la práctica formativa la potencia de la diversidad en cuanto a elementos de transformación de la realidad simbólica y material. El contacto con el otro, con las culturas de los otros individuos y grupos hace que cuestionemos mejor nuestra estar en el mundo y la vinculación que nos conforma en relación con los sujetos relacionados.

Por eso, proponemos una educomunicación en que los sujetos relacionados se mezclen tanto como emisores como productores de conocimiento. Proponemos un conocimiento multicultural en base a un hacer comunicativo abierto, donde los no detentores de los “medios de producción” de la comunicación de masa o de la posibilidad de los discursos en las aulas (o en otros espacios de poder) se transformen, con el aporte de las tecnologías cada vez más accesibles, en co-comunicadores o co-educadores.

O sea, en la educomunicación mestiza y multicultural los sujetos colaboran con sus iguales y cooperan con sus no iguales, se apoderan de las técnicas comunicativas a través de procesos educativos y pedagógicos.

Así, se abre el campo de la producción de los mensajes y conocimientos a la participación de los otros. Esos otros pasan a invadir creativamente nuestro espacio reservado de autor, ejecutando desde las tareas formales de las técnicas de comunicación y educación hasta la elaboración de discursos.

De esta forma, creamos una práctica que exige la participación de co-constructores, quedando entendido que sin la comprensión y aceptación de estos, en el contexto del fenómeno explorado, estaremos olvidándonos del “elemento esencial del proceso” (Desgagné, 2007:18) de colaboración y cooperación. Como sujetos sociales protagonistas de transformación y de edificación dialógica de los saberes, reconsideraremos aquí el lugar de las experiencias de los sujetos sociales que, más que nunca, son el centro activo de nuestra propuesta de una educomunicación en movimiento y vinculado a un proceso multifacético.

Notas.

(1) En la tradición religiosa afro-brasileña, el orixa Logunedé (hijo de Oxossi con Oxum), es una deidad híbrida, pues la mitad del año es femenino, viven en el agua, y los otros seis meses es hombre y vive en el bosque. Logunedé, por lo tanto, representa el mestizaje brasileño en sus expresiones más altas. Un mestizaje que transita en la fluidez africana sea masculino o femenino, negro o indio, tierra o agua y muestra las marcadas características de Oxossi y Oxum como nuestros trazos multiculturales más mestizos. Logunedé vive mitad el año en el bosque, dominio del padre, comiendo de la caza y la otra mitad en las aguas dulces, dominio de la madre, comiendo pescado. Es decir, es un orixa (divinidad) libre.

(2) Históricamente, Brasil ha estado marcado, en el

contexto de la comunicación de masas, por la “presencia de un medio elitista” (Melo, 2005: 4). Estos medios ponían distancia con el pueblo, ya que evidenciaba los valores de la llamada “alta cultura” o, también, la llamada cultura popular. De este proceso viene la necesidad de “decodificar” los mensajes elitistas para la apropiación de las clases bajas de la sociedad. Este proceso de adaptación, de “traducción”, fue nombrado por Luiz Beltrão (2001) como Folkcomunicación.

(3) El proceso subjetivo, tal como lo define Alain Touraine (2002), es aquel por el cual el individuo en una relación con uno mismo y la alteridad, se convierte en sujeto. Este proceso es el punto de partida de la relación del individuo consigo mismo. Es un proceso activo, en transformación. Pues como defiende Touraine (2002: 105), “a partir de la relación con uno mismo, se pasa a la relación de uno con el otro”

(4) Ejemplos de tales “post-discursos” son las obras de teoría, epistemología y feministas de Sandra Harding (1996, 2007), Susan Hekman (1997) y Abigail Brooks (2007) y el discurso emancipador, la epistemología indígena e interpretativa de Norman Denzin (2005).

(5) Contamos con las obras de Armand y Michele Mattelart, La de Historia de la Comunicación teorías (2003) y el libro ya clásico de Mauro Wolf, Teorías de la comunicación - Medios de comunicación: contextos y paradigmas, nuevas tendencias, los efectos a largo plazo, la elaboración de noticias. (1999).

(6) Sobre el concepto de “mundo de la vida”, léase Alfred Schütz (1979: 72): “El mundo de la vida cotidiana”; el mundo intersubjetivo que existía mucho antes de nuestro nacimiento, experimentado e interpretado por otros, nuestros predecesores, como un mundo organizado. Ahora se muestra a nuestra experiencia e

interpretación. Toda interpretación de este mundo se basa en un balance de las experiencias anteriores, de nuestras propias experiencias y las que son transmitidas por nuestros padres y maestros, que, en forma de ‘conocimiento a la mano’, actúan como un código de referencia”.

(7) De acuerdo con la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1996) para la construcción de la comprensión (Verständigung), los actores comunicativos se deben siempre adherir a cuatro pretensiones de validez: a) ser enunciadas de forma inteligible; b) compartir con el oyente algo que puede entender; c) darse a entender d) lograr el objetivo de entendimiento con los demás... Sin el cumplimiento de estas demandas, según Habermas, no es posible actuar comunicativamente.

(8) La noción de indexicalización que utilizamos hace referencia a la etnometodología de Harold Garfinkel (2006). Bajo esta definición, la indexicalidad está puesta en todas las circunstancias de la palabra. Más específicamente, cuando hablamos de indexicalización estamos hablando de contextualización, donde la palabra o incluso el lenguaje en sus operaciones no se plantean de forma aislada y, por lo tanto, es la esencia de su diversidad significativa. En otras palabras, “indexicalidad adoptada es un término lingüístico que significa que, incluso si una palabra tiene un significado transituacional, también tiene un significado distinto en cada situación particular. Su profundo conocimiento pasa por ‘características indicativas’, y requiere que las personas vayan más allá de la información dada” (Coulon, 1998: 35).

Referencias

- Amar, V. (2014a). Didáctica y comunicación no verbal. Salamanca: Comunicación Social.
- Amar, V. (2014b). Voz, Imagen y escuela. El juego del Puzzle. En Amar, V. (Coord.). Recuperar y compartir: la memoria de la escuela. Granada: Editorial GEU.
- Ardoino, Jacques (2001). A complexidade. En: Morrin, Edgar (Org.). *A religação dos Saberes: desafios do Século XXI*. Rio de Janeiro: Betrand Brasil.
- Augé, Marc (1994). Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus.
- Beltrão, L. (2001) Folkcomunicação: Um estudo dos agentes e dos meios populares de informação de fatos e expressão de ideias. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Brooks, A. (2007). Feminist standpoint epistemology. Building Knowledge and Empowerment through Women's Lived Experience. En Hesse-Biber, S. N., Leavy, P. L. Feminist Research Practice. Boston: Sage Publications.
- Coulon, A. (1998). La Etnometodología. Madrid: Cátedra.
- Cobo, R.C. y Moravec, J.W. (2011). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Collección Transmedia XXI. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cobo, R.C. y Kulinski, H. P. (2007). Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food. Barcelona / México DF: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México.
- Desgangné, S. (2007). O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Revista Educação em Questão, v. 29, 15; 7-35.
- Denzin, N. K. (2005). Emancipatory discourses and the ethics and politics of interpretation. En Dezin, N. y Lincoln, Y. The sage handbook of qualitative research. California: Sage publications.
- Díez-Palomar, J., Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 67; 19-30.
- Eco, U. (1991). Obra abierta. Bueno Aires: Editorial Planeta-De Agostini.
- Elboj, C., Pérez, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17(3); 91-103.
- Freire, P. (1967). Educação como prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freyre, G. (2003). Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global.
- Garfinkel, H. (2006). Estudios en Etnometodología. Antropos Editorial; México: UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinares en Ciencias e Humanidades; Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Habermas, J. (1996). Racionalidade e comunicação. Lisboa: Edições 70.
- Habermas, J. (1983). The Theory of communicative action (Vol. 1): Reason and the rationalization of society. Toronto: Beacon Press Books.
- Harding, S. (1996). Ciencia y feminismo. Madrid: Ediciones Morata.
- Harding, S. (2007). Feminist Standpoints. en: Hesse-Biber, Sh. Handbook of feminist research: Theory and

- praxis. California: Sage publications.
- Hekman, S. (1997). Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited. *Signs*, Vol. 22, 2; 341-365.
- Holanda, S. B (1995). Raízes do Brasil. São Paulo: Companhia das letras.
- Izquierdo, E. B. G., Rúbia-avi, B. (2014). Integración de TIC en un CIFP, el inicio de una experiencia educativa en “La Santa Espina”. Revista [http](#), 9; 109-116.
- Jacques, A. (2001). A complexidade. En Morin, E. (Org.). A religação dos Saberes: desafios do Século XXI. Rio de Janeiro: Betrand Brasil.
- Júnior, C. P. (1961). Formação do Brasil contemporâneo (colônia). São Paulo: Brasiliense.
- Kincheloe, J. L. McLaren, P. (2005). Rethinking critical theory and qualitative research. En: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (Ed.) The sage handbook of qualitative research. California: Sage publications.
- Kincheloe, J. L., Steinberg, S. R. (1999). Repensar el Multiculturalismo. Barcelona: Octaedro.
- Macedo, R. S. (2012). Atos de currículo e formação: o princípio provocado. Revista Teias, 27; 67-74.
- Macedo, R.S., Guerra, D (2013). Da indissociabilidade como necessidade ao “interveniente estranho”: sobre a relação educação, ensino, currículo e formação. Disponible en: www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TEAnped2012-indissociabilidade.pdf. (Recuperado el 30 de noviembre de 2015).
- Maffesoli, M. (2005). Cultura e comunicação juvenis. Revista Comunicação, Mídia e consumo, 4; 11-27.
- Marc, A. (1994). Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus.
- Mattelart, A., Mattelart, M. (2003) História de las teorías de la comunicación. Barcelona: Paidós.
- Maturana, H., Varela, F. J. (1998). De Máquinas y seres vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Melo, J. M. (2005). Folcomunicação na era digital: A comunicação dos marginalizados invade a aldeia global. Conferência proferida na V Bienal Iberoamericana de Comunicación. México, Campus Estado de México do Instituto Tecnológico de Monterrey, 19-22 de septiembre.
- Morin, E. (2005). Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina.
- Rioseco M. y Sanhueza, S. (2014). Integración de las herramientas de “la nube” en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Revista [http](#), 9, 81-96.
- Pérez, M. y Cabero, J. (2014). Los MOOCs: de innovación disruptiva a nuevo modelo de negocio en educación superior. Revista [http](#), 9, 27-40.
- Siemens, G. (2006). Knowing Knowledge. Disponible en: <http://www.trans4mind.com/KnowingKnowledge.pdf>. (Recuperado el 28 de noviembre de 2015).
- Sodré, N. W. (1990). Formação Histórica do Brasil. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Schütz, A. (1979). Fenomenologia e relações sociais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Touraine, A., Khosrokhavar, F. (2002). A la búsqueda de sí mismo: diálogo sobre el sujeto. Barcelona: Paidós.
- Touraine, A. (1997). Igualdad y diversidad. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Wittgenstein, L. (1999). Investigações Filosóficas. São Paulo: Nova Cultural.
- Wittgenstein, L. (1968) Tractatus Logico-philosophicus. São Paulo: EDUSP.
- Wolf, M. (1999). Teorias da Comunicação. Lisboa: Editorial Presença.