

**COMUNICACIÓN, INTERACCIÓN Y DIÁLOGO. CONTRIBUCIONES DESDE AMÉRICA LATINA
A LA EDUCOMUNICACIÓN.**

**COMMUNICATION, INTERACTION AND DIALOGUE. CONTRIBUTIONS FROM LATIN
AMERICA TO EDUCOMMUNICATION.**

Dra. Delia Crovi Druetta

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México

crovidelia@gmail.com

Recibido el 25 de enero de 2018

Aceptado el 21 de junio de 2018

Resumen

Este artículo tiene como propósito revisar las contribuciones teóricas de autores latinoamericanos al campo de estudio de la educomunicación. La premisa que orienta estas reflexiones sostiene que algunos de esos autores han realizado contribuciones pioneras para los procesos educativos fundados en el diálogo y la comunicación horizontal.

Un muy preliminar estado de la cuestión, permite recordar nombres como los de Paulo Freire, Mario Kaplún, Juan Díaz Bordenave, Ismar de Oliveira, Jorge Huergo, Guillermo Orozco, Daniel Prieto Castillo, Roberto Aparici, Carlos Valderrama, entre otros. Para el artículo que se propone, es fundamental situar las contribuciones de esos y otros autores en un marco más amplio: el pensamiento comunicacional latinoamericano, emergente de condiciones histórico-sociales y culturales que permitieron acercarse de un modo crítico y reflexivo a la educomunicación.

Abstract

The objective of this article is to review theoretical contributions from Latin American authors to the field of study of educommunication. The premise that guides these reflections states that some of these authors have made pioneering contributions to the educational processes that are based on dialogue and horizontal communication.

In a very early state of the matter we are able to recall names such as Paulo Freire, Mario Kaplún, Juan Díaz Bordenave, Ismar de Oliveira, Jorge Huergo, Guillermo Orozco, Daniel Prieto Castillo, Roberto Aparici, Carlos Valderrama, among others. For the proposed article, it is fundamental to place the contributions from these and other authors within a wider framework: The Latin American communicational thinking, emergent from historic-social and cultural conditions which allowed for a critical and reflective approach to educommunication.

- Delia Covi

Consideramos que los aportes desde América Latina no surgen como expresiones aisladas, sino que son producto del tejido de ideas y puntos de vistas situados en momentos históricos diferentes. Desde esa realidad predeterminada, esos autores pensaron, interpretaron y explicaron el vínculo comunicación-educación, no sólo desde miradas teóricas diferentes, sino como mecanismos singulares para enfrentar procesos concretos que se llevaban a cabo en sociedades carentes de diálogo y participación.

En la actualidad, y a más de cinco décadas de los primeros aportes en torno a la dialoguicidad como elemento básico de los procesos educomunicativos, es necesario llevar a cabo una revisión de los mismos a fin de repensarlos en el contexto de la digitalización. Plantearse hoy el diálogo y la comunicación horizontal en la enseñanza, parece sólo cuestión de adaptar ciertos desarrollos técnicos a las condiciones pedagógicas. Sin embargo, antes de pensar en tales adaptaciones, es necesario reconsiderar la historia del pensamiento educomunicacional latinoamericano, revisarlo y reinterpretarlo, para eludir los modelos educativos y comunicativos lineales, en los que subsiste la perspectiva de repetir, someter y adaptar.

Palabras Clave: Educomunicación, Diálogo, Interacción, América Latina, Comunicación.

We consider that the contributions from Latin America do not arise as isolated expressions, but rather are the result of a weaving of ideas and viewpoints located in different historical moments. From this predetermined reality, these authors thought, not only from different theoretical viewpoints, but as singular mechanisms in order to face concrete processes which were being carried out in societies lacking dialogue and participation.

Currently, and after more than five decades since the first contributions surrounding dialogicity as a basic element of educommunicational processes, it is necessary to review them in order to rethink them in the context of digitalization. To formulate today dialogue and horizontal communication in education might seem as a simple matter of adapting certain technical developments to pedagogic conditions. However, before thinking about these adaptations, it is necessary to reconsider the history of the Latin American educommunicational thinking, to revise it and reinterpret it, in order to avoid the linear educational and communicational models, in which still prevails the perspective of repeating, submitting and adapting.

Keywords: Educommunication, Dialogue, Interaction, Latin America, Communication.

Nota sobre idiomas:

Versión en castellano original del autor; versión en inglés traducida por Daniel Caro.

Note on languages:

Original Spanish version by the author; English version translated by Daniel Caro.

Nota sobre citas:

A menos que así se indique, todas las citas han sido traducidas por Daniel Caro.

Note on citations:

All citations translated by Daniel Caro, unless noted.

Como citar este artículo – How to cite this article:

Crovia, D. (2018). "Comunicación, Interacción Y Diálogo. Contribuciones Desde América Latina A La Educomunicación.", en *Perspectivas de la Comunicación*, Vol 11, N° 2. pp. 137-175.

El contexto

En estas reflexiones describiré, de manera general, el devenir de la investigación de la comunicación en América Latina, que ocupa un lugar central en el fortalecimiento de la identidad e institucionalización de este campo de conocimiento. Me referiré específicamente a la educomunicación, un subcampo o línea de investigación que no puede separarse de las contribuciones teóricas fundacionales, como tampoco es ajeno a prácticas comunicativas situadas. Junto con la política, la economía, el periodismo, la sociología, la antropología o la digitalización, entre otras líneas de estudio, la educación sumó especificidad a comunicación, impulsando estudios puntuales y teorizaciones originales.

Cada uno de estos subcampos, ligados al objeto de estudio y hacer de la comunicación, fueron alimentando un eje teórico-metodológico central construido en diferentes periodos históricos, desde distintas realidades nacionales y con aportes singulares de investigadores latinoamericanos. Este eje de pensamiento ha dado lugar a lo que algunos autores denominan pensamiento comunicacional latinoamericano (Marques de Melo, 2009), que distingue a la región por reconocer en las prácticas de intercambio e interacciones simbólicas, un contexto que las determina.

Tal pensamiento regional inició con una labor de registro, cercana a veces al periodismo y otras a la denuncia.

The context

In these reflections I will describe, in a general way, the development of communication research in Latin America, which holds a central place in the strengthening of the identity and institutionalization of this field of knowledge. I will talk specifically about educommunication, a subfield or line of research that cannot be divided from the founding theoretical contributions, and it is also not a stranger to localized communicational practices. Alongside politics, economy, journalism, sociology, anthropology and digitalization among other lines of study, education added specificity to communication, boosting specific studies and original theorizations.

Each one of these subfields, linked to the object of study and work of communication, contributed to feeding a central theoretical-methodological core, constructed in different historical periods, from different national realities and with singular contributions from Latin American researchers. This core of thinking has given birth to what some authors call Latin American communicational thinking (Marques de Melo, 2009), which sets the region apart for recognizing the practices of symbolic exchange and interactions, a context which defines them.

This kind of regional thinking began with a work of registration, sometimes akin to journalism and others to

Algunos de estos estudiosos han sido pioneros al señalar la incipiente creación de grandes consorcios de medios; inequidades en los procesos de acceso y apropiación mediática o digital; carencia de diálogo y de políticas públicas capaces de contener a un robusto sistema privado de comunicación, que en la mayoría de las naciones de América Latina ha tenido importancia sustantiva en el desarrollo del campo.

Estos estudios, esporádicos y desarticulados al principio, se canalizaron tempranamente hacia la integración de asociaciones nacionales e internacionales de comunicación. Con ello la producción académica fue adquiriendo estatus científico, se institucionalizó y encauzó hacia el logro de importantes contribuciones epistémicas.

Las publicaciones y los frecuentes encuentros en cursos, talleres, seminarios o congresos, fueron sustento de una historia regional de la comunicación, que si bien no cuenta con un relato único, marca tendencias temáticas en las agendas de reflexión y análisis, alimentando discusiones y estudios desarrollados en otras latitudes. Al mismo tiempo, se ha ido integrando una comunidad de investigadores latinoamericanos que desarrolla trabajos compartidos, proyectos comunes, publicaciones, así como el simple y vital hecho de estrechar vínculos entre colegas de una misma región.

Es importante señalar que el proceso de construcción del pensamiento comunicacional latinoamericano supera

denunciación. Some of these scholars have been pioneers in highlighting the budding creation of large media conglomerates; inequities in the processes of media or digital access and appropriation; lack of dialogue and public policies capable of containing a very strong private system of communication which, in most nations of Latin America, has had mayor relevance on the development of the field.

These studies, at first sporadic and disjointed, were very early channeled towards the integration of national and international associations of communication. This way, academic production progressively acquired a scientific status, became institutionalized and was guided towards achieving important epistemic contributions.

Publications and frequent gatherings in courses, workshops, seminars or congresses were the sustenance for a regional history of communication which, although it does not possess a single unique narrative, does sets thematic trends in reflection and analysis agendas, feeding discussions and studies carried out in other latitudes. At the same time, a community of Latin American researchers has been growing, which develops shared works, common projects, publications and also the simple but vital fact of tightening bonds between colleagues from the same region.

It is important to point out that the process of construction of the Latin American communicational thinking is

las cinco décadas. Durante este tiempo tanto el campo de la comunicación como la educomunicación y otros subcampos, han recibido aportaciones provenientes de la psicología, la educación, la pedagogía, la sociología, la economía política, entre otras disciplinas. El resultado es una apertura en la mirada a los procesos comunicativos, enriquecida por las perspectivas que aportan otras disciplinas.

En el caso de la educomunicación su origen mismo deviene de una cohesión disciplinaria y como línea de investigación ha fortalecido ese enlace. De allí que quienes se han dedicado a la investigación de la comunicación educativa en América Latina, integran un subcampo sólido que ha brindado aportaciones originales, reconocidas en otras regiones del mundo. En su mayoría estos estudios centran su atención en un proceso comunicativo (mediado técnicamente o no) que da importancia a la interactividad entre los sujetos y por lo tanto al diálogo.

Es posible afirmar que para los académicos del campo de la comunicación, la comunicación educativa se presenta en dos vertientes: como línea de investigación; y como materia de estudio que forma parte de la vida de los investigadores y de sus instituciones, ya que en ella se discuten los cambios que experimenta su quehacer profesional.

A partir del contexto descrito, este artículo tiene como propósito analizar la primera de estas dos grandes

over five decades long. Over this period of time both the field of communication as well as educommunication and other subfields have received contributions from psychology, education, pedagogy, sociology, political economy, among others. The result is a widening in the views over communicative processes, enriched by the perspectives provided by other disciplines.

In the case of educommunication, its very origins arise from a disciplinary cohesion, and as a line of research it has progressively strengthened said bond. That is why those who have dedicated themselves to the research of educative communication in Latin America compose a solid subfield that has provided original contributions which have received recognition in other parts of the world. For the most part these studies focus their attention in a communicative process (either technically mediated or not) that highlights the importance of interactivity between subjects and therefore of dialogue.

It is possible to state that, for scholars in the field of communication, educative communication is presented under two aspects: as a line of research; and as a subject of study that is part of the life of researchers and their institutions, for in it are discussed the changes experienced by their professional labor.

Starting from this described context, this article intends to analyze the first of these two great influences exerted by

influencias que ejerce la educomunicación en las comunidades académicas del campo y en sus investigaciones. Así, referiré únicamente las perspectivas desde la cual se ha construido la línea de investigación que conocemos como educomunicación, comunicación educativa o comunicación-educación. Señalo, pero dejo para futuras reflexiones más extendidas, la importancia creciente de la educomunicación como materia de análisis crítico para los profesionales de la comunicación y sus instituciones, a fin de vislumbrar los cambios que experimentan docencia, construcción y difusión del conocimiento, los que inexorablemente repercuten en las prácticas investigativas.

La educomunicación como línea de investigación

Aunque la comunicación educativa en América Latina se desarrolla en un contexto de particularidades históricas, políticas y culturales, ha experimentado siempre una tensión entre lo regional y las tendencias globales. Esta tensión se vincula por un lado con los lineamientos de organismos internacionales en esta materia; y por el otro con los desarrollos tecnológicos globales, en los que la educación avizora posibilidades de resolver los muchos rezagos y necesidades que acompañan a esta importante actividad social.

A pesar de estas tensiones, educomunicación es la mirada latinoamericana a la relación educación y la comunicación que se distingue de otros enunciados que acentúan las mediaciones tecnológicas: por ejemplo, *media literacy*, de origen

educommunication over the academic communities of the field and over its researches. Thus, I will only refer to the perspectives from which the line of research known as educommunication, educative communication or communication-education has been constructed. I indicate but leave for later and more extended reflections, the growing importance of educommunication as a subject of critical analysis for professionals of communication and their institutions, in order to make clear the changes experienced by teaching, construction and divulgation of knowledge, which inexorably have repercussions on research practices.

Educommunication as a line of research

Although educative communication in Latin America takes place within a context of historical, political and cultural particularities, it has always experienced a tension between what is regional and global tendencies. This tension is linked on the one hand to the guidelines of international organizations on this subject; and on the other to global technological developments, in which education foresees possibilities for solving the many lags and requirements that accompany this important social activity.

Despite these tensions, educommunication is the Latin American viewpoint to the relationship between education and communication which differs from other enunciations that emphasize technological mediations: for example, *media literacy*,

estadounidense pero que ha ido ganando seguidores en otras regiones; alfabetización digital, alfabetización mediática o educación mediática, usados sobre todo en España; *media education*, empleado entre los ingleses; educación en medios, concepto de tradición francesa. En esas denominaciones abundan referencias a las mediaciones tecnológicas, ya que se les ha atribuido importancia histórica, sin embargo, en América Latina persisten nombres que reivindican el proceso de intercambio simbólico establecido en la educomunicación o en la comunicación educativa.

Esta perspectiva tal vez está enraizada en la búsqueda del diálogo y la interacción, muchas veces retaceados por los modelos políticos autoritarios vigentes en la región¹. O quizá se perciba como parte de la construcción de una praxis social transformadora: cultivar en los procesos educativos una comunicación interactiva prepara a los ciudadanos para un ejercicio posterior de comunicación dialógica, que puede convertirse en instrumento de reivindicaciones sociales. Por otro lado, los avances tecnológicos en la región han sido tardíos e inequitativos, contexto en el que resulta difícil poner el acento sólo en este tipo de mediaciones en la educación.

North American in origin but which has progressively gained followers in other regions; digital literacy, *alfabetización digital, alfabetización mediática or educación mediática*, used mostly in Spain; media education, used among the British; education in media, concept from French tradition. In these definitions there are abundant references to technological mediations, given that they have been assigned historical relevance; however, in Latin America names which defend the process of symbolic exchange established in educommunication or educative communication prevail.

This perspective might be rooted in the search for dialogue and interaction, often begrudgingly given by the authoritative political models prevailing in the region⁵. Or perhaps it is received as a part of the construction of a transformative social praxis: cultivating in educative processes an interactive communication prepares citizens for a later exercise of dialogic communication, which can become an instrument of social vindications. On the other hand, technological advance in the region has proven slow and inequitable, context in which it is hard to focus only in this kind of mediations in education.

¹ En la década los 60 América Latina tuvo 12 golpes de Estado (El Salvador 1960, 1961; Argentina 1962 y 1966; Perú 1962, 1962 y 1968; Ecuador, Honduras y República Dominicana 1963; Brasil 1964; y Panamá 1968). Y en los 70 los golpes fueron 10: Bolivia 1970 y 1980; El Salvador 1972 y 1979; Ecuador 1972 y 1975; Uruguay y Chile 1973; Perú 1975; Argentina 1976. En las siguientes décadas hubo ocho golpes de Estado: 1980 Bolivia; 1989 Paraguay; 1997, 2000, y 2005 Ecuador; 2002 Venezuela; 2004 Haití y 2009 Honduras.

⁵ During the 60s Latin America suffered 12 different coups d'état (El Salvador 1960, 1961; Argentina 1962 and 1966; Peru 1962, 1962 and 1968; Ecuador, Honduras and Dominican Republic 1963; Brazil 1964; and Panama 1968). And during the 70s the coups were 10: Bolivia 1970 and 1980; El Salvador 1971 and 1979; Ecuador 1972 and 1975; Uruguay and Chile 1973; Peru 1975; Argentina 1976. During the next decades there were 8 coups: 1980 Bolivia; 1989 Paraguay; 1997, 2000 and 2005 Ecuador; 2002 Venezuela; 2004 Haiti and 2009 Honduras.

Diversas periodizaciones de la educomunicación toman en cuenta las generaciones de tecnologías que influyeron en esos procesos. Con algunas variantes, en general se identifican tres períodos: dos décadas desde el comienzo del proceso de masificación de los medios electrónicos (1950 a finales de los 70); un segmento de tiempo que se relaciona con el afianzamiento de los medios tradicionales, pero en el cual también se produce una incipiente emergencia de la digitalización (décadas de los 80 y 90); y finalmente los años que llevamos del Siglo XXI, en los que confluyen cambios y desafíos vinculados a la conectividad (Crovi y Garay, en Bolaño et al., 2011). Con una perspectiva similar, Pimentel (2005) plantea que luego de un periodo inicial de los estudios de comunicación, se pueden visualizar tres etapas: la conformación de la cultura de masas con los medios electrónicos; la digitalización; y la superconexión.

Aunque se trata de periodizaciones que ayudan al análisis del devenir de la investigación en materia de educomunicación, esas etapas se presentan de manera diversa según las realidades nacionales y las influencias mundiales o regionales. Por otro lado, la aparición de diferentes generaciones tecnológicas no ha logrado eliminar las concepciones más pasivas o bancarias de la educación. Cada nueva mediación tecnológica es vista como una gran panacea para superar modelos educativos burocratizados y repetitivos, pero lamentablemente la falta de diálogo sobrevive y esto no descarta al periodo actual de digitalización, a pesar de que las innovaciones en materia de *software* y *hardware* permiten

Several periodizations of educommunication take into account the generations of technologies that influenced said processes. There are three main identifiable periods, although with some variants: two decades from the beginning of the process of massification of electronic media (1950s up until the end of the 1970s); one segment of time related to the strengthening of traditional media (decades of the 1980s and 1990s); and finally the elapsed years of the XXI century, in which converge changes and challenges associated to connectivity (Crovi and Garay, in Bolaño et al. 2011). Having a similar perspective, Pimentel (2005) proposes that after an initial period of the studies of communication, it is possible to visualize three stages: the configuration of mass culture with electronic media; digitalization; and superconnection.

Although we are dealing with periodizations that help with the analysis of the development of research in matters of educommunication, these stages are presented in varied ways according to national realities and global or regional influences. On the other hand, the rising of different technological generations has been unable to eliminate the more passive or banking understanding of education. Each new technological mediation is seen as a great panacea to overcome bureaucratized and repetitive educative models but sadly, the lack of dialogue persists and it does not elude the current period of digitalization, despite the innovations on software and hardware enabling interactions that

interacciones que hasta antes de su desarrollo no eran posibles.

Este panorama, sumado a las ya señaladas relaciones interdisciplinarias de la comunicación con otros campos de conocimiento y contextos socio-históricos particulares, me llevan a distinguir al menos tres perspectivas dominantes desde las cuales se ha investigado la educomunicación en América Latina:

1. Centralidad en el emisor y las tecnologías.
2. Centralidad en el diálogo.
3. Interacción y conectividad digital.

Estos matices pueden no ser excluyentes, aunque sí dar preferencia a alguno de ellos según las circunstancias. Analizarlos desde una periodización histórica resulta infructuoso debido a que algunas de estas perspectivas nacen y se desarrollan al mismo tiempo, presentando ideologías y miradas opuestas sobre un mismo problema. Además, en la actualidad algunos modelos ya antiguos y superados siguen parcialmente vigentes, lo que muestra que es un proceso cuya selección depende del enfoque de quienes diseñan programas educativos y también de las políticas públicas dominantes.

En los siguientes párrafos referiré brevemente cada uno de estos ejes de pensamiento, mostrando sus tendencias generales.

1. Centralidad en el emisor y las tecnologías

were not possible before their development.

This overview, along with the aforementioned interdisciplinary relations of the field of communication to other fields of knowledge and specific socio-historical contexts, lead me to differentiate at least three predominant perspectives from which educommunication has been studied in Latin America:

1. Centrality in the sender and technologies.
2. Centrality in dialogue.
3. Interaction and digital connectivity.

These nuances might not be exclusive, although they might favor some of them according to circumstances. Analyzing them from a historical periodization proves unsuccessful given that some of these perspectives are born and developed at the same time, presenting opposing ideologies and viewpoints about the same issue. Besides, currently some older and improved upon models are still partially valid, which shows it is a process whose selection is dependent on the focus of those who design educative programs and also on predominant public policies.

In the following paragraphs I will briefly present each one of these lines of thought, showing their general trends.

1. Centrality in the sender and technologies

Durante dos décadas (1950 a finales de los 70) el ambiente en materia de comunicación se caracterizó por la aparición de novedades tecnológicas que colocarían al sector en una posición destacada. Fue evidente entonces la presencia de nuevos desarrollos (analógicos) que alimentarían un fornido sistema de medios que, con algunas variantes, perdura en la mayoría de los países de la región. Como resultado se fortalece un proceso de mediatización técnica en la comunicación, cuyo auge aún está vigente.

La prensa ya había alcanzado su lugar en la historia como vehículo de información, también los impresos habían dejado su huella educativa, ya que en el siglo XIX fueron pilares en los inicios de la educación a distancia. Pero es la llegada de la radio y luego de la televisión las que cimbrarían el mundo de la enseñanza con la posibilidad de, por fin, cambiarlo eliminando rezagos, haciéndolo más activo y ligándolo a la realidad cotidiana que estaba siendo seducida por los nuevos medios.

En lo económico la región incorpora el modelo conocido como desarrollismo, que inició también en la década de los 50 del siglo pasado. Ruy Mauro Marini expresa sobre este enfoque:

Basada en el principio de las ventajas comparativas, esa teoría postula que cada país debe especializarse en la producción de bienes en que pueda lograr mayor productividad, la cual se encuentra por lo general determinada por la fertilidad del suelo, la

For two decades (1950s up until the end of the 1970s) the environment regarding communication was defined by the emergence of technological innovations that would put the sector in a prominent position. The presence of new (analogical) developments became evident, which would feed a strong system of media that, with some variants, still prevails in most of the countries of the region. As a result of this, a process of technical mediatization in communication is reinforced, having a still valid growth.

The press had already secured its position in history as a vehicle for information, and printed matter had already left its imprint on education, given that during the XIX century they were pillars during the beginnings of long-distance education. But it was the arrival of radio and later of television what would truly shake the world of teaching with the possibility of finally changing it, eliminating lags, making it more active and binding it to daily reality which was being seduced by the new media.

On the economic side, the region adopts the model known as developmentalism, which also began in the decade of the 50s of the last century. Ruy Mauro Marini says the following about this perspective:

Based on the principle of comparative advantages, this theory postulates that each country must specialize in the production of goods in which they can achieve the greatest productivity, which is in general determined by the fertility of the soil, the availability of mineral

▪ Delia Covi

disponibilidad de recursos minerales, etc. En la medida en que lo haga, esto asegura al país condiciones privilegiadas de competencia en el mercado mundial, llevando a que las transacciones que allí se realicen resulten beneficiosas para todas las partes (Marini; 1994, 1).

resources, etc. As long as this is done, it guarantees for the country exceptional competing conditions in the global market, leading to transactions there carried out resulting beneficial for all involved parties (Marini; 1994, 1).

Pero Marini agrega que tras una década de expansión en la que se convierte en una ideología dominante y matriz de las políticas públicas, la economía latinoamericana desemboca en los 60 en una crisis y estancamiento; producto del deterioro de los términos de intercambio, que perjudican a los países exportadores de productos primarios. Tal situación desnuda las características negativas de la industrialización y del modelo desarrollista en general.

But Marini also adds that after a decade of expansion in which this becomes the dominant ideology, influencing public policies, Latin American economy faces in the 60s crisis and stagnation; as a result of the deterioration of exchange conditions, which damage primary goods exporting countries. This situation evidences the negative characteristics of industrialization and of the developmentalist model in general.

Los modelos asistencialistas de comunicación puestos en marcha en esos años, tuvieron como propósito llevar a la región las innovaciones como motor de un desarrollo cuyo éxito fue efímero. De la mano de políticas públicas nacionales y sobre todo internacionales, estos modelos comunicativos ponían el acento en el emisor y el vehículo para el cambio eran las tecnologías.

Assistentialist communication models that were set in motion during those years had as their objective to bring innovations to the region as an engine for a development that had fleeting success. Working along national –and especially international– public policies, these communicational models put their emphasis on the sender and technologies were the vehicle for change.

Corresponde a estos tiempos una perspectiva de la comunicación educativa centrada en el emisor: la llamada tecnología educativa, tecnodeterminista y vertical. También entonces se posiciona el modelo de difusión de innovaciones (Rogers, 1962) empleado en programas públicos de corte asistencialista, acordes con el

These times are associated to a perspective of educative communication focused on the sender: the so-called educative technology, technodeterministic and vertical. Also around that time appears the model of diffusion of innovations (Rogers, 1962) used in assistentialist public programs, compatible with the current economic

modelo económico vigente. La radio mucho antes y la televisión en los 50 ganan impacto social; y junto al auge de estos medios de electrónicos, la informática comienza a despegar, desarrollando importantes innovaciones que años más tarde serían la base de la digitalización.

La apuesta por la tecnología educativa, que dio importancia a la técnica como mediadora en procesos unidireccionales, fue central en esas décadas. Nacida en los Estados Unidos con una clara visión tecnodeterminista, coincide con la incipiente emergencia de los medios electrónicos de comunicación y de sistemas informáticos para los cuales las máquinas eran entendidas como sistemas autorreferenciales capaces de establecer en sí mismas un circuito comunicativo perfecto. Este modelo pone todas sus energías en el empoderamiento de las novedades tecnológicas, como una salida idónea para resolver algunos de las muchas deudas sociales de la educación. Si bien su primera concepción sigue vigente en algunos tipos de intercambios educativos basados en aparatos tecnológicos, desde el pensamiento crítico regional fue prontamente rechazada por su enfoque.

Cabe mencionar, sin embargo, que la tecnología educativa ha ido cambiando su propia conceptualización. En sus orígenes se la relacionó con una concepción instrumental cuyo fin era insertar los medios en la educación. Pasó luego por varias etapas que la llevaron a ser considerada como un enfoque integral que valora todo el sistema de una institución educativa. Ya

model. Radio much early and later television during the 50s acquire social impact; and alongside the rise of these electronic media, computing begins to set sail, developing important innovations which would be years later the base for digitalization.

The emphasis on educative technology, which highlighted technology as a mediator in unidirectional processes, was central during those decades. Born in the United States and having a clear technodeterministic vision, it coincides with the budding emergence of electronic media of communication and of computational systems for which machines were considered as self-referencing systems capable of establishing within themselves a perfect communicational circuit. This models puts all of its energy into the empowering of technological innovations, as an ideal exit for solving some of the many social debts of education. While its first iteration is still valid in some types of educative exchanges based on technological devices, it was promptly rejected from regional critical thinking because of its approach.

It is worth mentioning however, that educative technology has progressively changed its own conceptualization. At its origin it was related to an instrumental conception focused on inserting media into education. Later it went through several stages which made it being considered as an integral approach that values the entire system of an educative institution. Already by

- Delia Covi

en 1984 la UNESCO había señalado diferencias importantes en torno al tema, aislando la primera vertiente instrumental orientada a usar medios e innovaciones técnicas en la educación; de un segundo sentido, más amplio, que es el que conserva actualmente: un sistema para concebir, aplicar y evaluar procesos educativos, en los que interactúan recursos técnicos y humanos con el fin de beneficiar a la educación (Cabero, 1994).

Respecto al uso educativo de la radio, cabe destacar las experiencias y reflexiones de Mario Kaplún, quien adopta una perspectiva crítica acerca de su empleo en la escuela. Considera que este medio, así como otros recursos tecnológicos, empobrecen al modelo pedagógico debido a su verticalidad y la escasa oportunidad que ofrecen para el desarrollo de un pensamiento crítico. Kaplún (2010) pensaba que estos recursos fomentan la pasividad de los receptores, ya que soslayan el diálogo y la reflexión conjunta entre educador y educando.

Sin embargo, este autor, uno de los pioneros de la comunicación educativa, explora la radio y sus oyentes dentro o fuera de las aulas. Si la prensa había sido hasta entonces soporte de los sistemas de educación a distancia, es posible afirmar que con las contribuciones de Mario Kaplún se abre un escenario amplísimo para los medios en la educación informal. Su interés por reflexionar y experimentar con una radio que se alejaba de los incipientes modelos comerciales, permiten

1984 UNESCO had pointed out major differences surrounding the subject, isolating the first instrumental trend oriented towards using technological media and innovations in education, from a second meaning, wider and which is the one that is still valid: a system to conceive, apply and evaluate educative processes, in which technical and human resources interact in order to benefit education (Cabrero, 1994).

Regarding the educative use of radio, it is worth mentioning the experiences and reflections of Mario Kaplún, who adopts a critical perspective regarding its usage in schools. He considers that this medium, as well as other technological resources, impoverish the educational model because of its verticality and the scant opportunity they offer for the developing of a critical thinking. Kaplún (2010) thought that these resources encourage passivity on receivers, because they prevent dialogue and joint reflection between educator and learner.

However, this author, one of the pioneers in educative communication, explores radio and its listeners inside or outside classrooms. If press had been up to that point the support for long-distance educative systems, it is possible to affirm that with Mario Kaplún's contributions an enormously wide landscape is opened for informal education media. His interest in reflecting and experimenting with a radio that was getting away from incipient commercial models, permit to

comenzar a pensar en sus posibilidades para la educación no formal e informal².

begin thinking about its possibilities for non-formal and informal education⁶.

La radio representa el primer gran cambio para movilizar a la educación mediante la voz y los sonidos, aunque no siempre el modelo educativo en el cual se insertaba fuera más dialógico o hubiera cambiado. La llegada de este medio introdujo un discurso paralelo, cercano a la realidad de los oyentes. Al abrirse a otros temas propició el diálogo con los alumnos, la interacción y la posibilidad de expresar opiniones personales, rompiendo el aislamiento al que estaban confinados los puntos de vista de esos escuchas.

Radio represents the first mayor change towards mobilizing education through voice and sounds, although the educative model in which it was immersed was not necessarily the most dialogic or it had changed. The arrival of this medium introduced a parallel discourse, close to the reality of the listeners. By opening up to different topics it encouraged dialogue with students, interaction and the possibility of expressing personal opinions, breaking the isolation to which the viewpoints of said listeners were confined.

Años más tarde Guillermo Orozco, refiriéndose a la televisión, diría que aunque no nos guste lo que enseña, es un medio que enseña, afirmación que también aplica para la radio. Estudios empíricos han verificado este tipo de enseñanzas: las audiencias señalan que los medios electrónicos muestran formas de vida y modos de relacionarse, indican modas y tendencias, opiniones políticas y sociales, temas que por lo general están fuera de las currículas escolares y que darían lugar, mucho después de los orígenes de estos medios, a aportaciones teóricas como la

Years later Guillermo Orozco, speaking about television, would say that even though we might not like what it teaches, it is a medium that teaches, statement that is also applicable to radio. Empiric studies have verified this type of teachings: audiences indicate that electronic media show ways of life and modes of relating, indicate fashions and trends, political and social opinions, subjects that are usually outside school curricula and that would give birth, long after the origin of these media, to theoretical contributions such as agenda setting. This separation

² No formal es aquella educación que se desarrolla de manera colateral o paralela a los programas educativos formales, sistemáticos y cuyo fin es la certificación. La educación no formal se identifica con acciones de actualización o profundización sobre temas que son o no tratados en los programas formales. En cuanto a la informal, cabe precisar que es aquella que pondera la omnipresencia cultural y significativa de los medios masivos de comunicación, que de este modo pasan a ser parte importante de la cultura en la sociedad.

⁶ Non-formal defines that education that takes place in a collateral or parallel manner alongside formal and systematic educative programs that have as an end a certification. Non-formal education is identified with actions of update or deepening on subjects that may or not be covered by formal programs. Regarding informal education, we can say that it is that considers the cultural and meaningful omnipresence of mass media, which become thusly an important part of culture in society.

- Delia Covi

agenda *setting*. Esta separación entre contenidos escolarizados y medios electrónicos, alimentará desde su origen un distanciamiento entre ambos sistemas.

Con el mismo sentido de buscar cambio y transformación, la radio iniciaría programas de educación a distancia³, y exigiría espacios en las emisoras privadas o públicas para insertar programas culturales. Es este medio el que abre la puerta a los derechos de las audiencias, ofreciendo la escucha de temas diversos, vinculados a la realidad cotidiana y que necesitaban ser analizados.

En cuanto a la televisión educativa (Orozco, 2012), cabe mencionar que durante décadas ha sido el medio más codiciado para la educación. La llegada del lenguaje audiovisual dio la posibilidad de mostrar en sonidos e imágenes, procesos, productos, paisajes, personajes, ciudades, académicos, artistas y sus obras, lo que hasta entonces estaba reservado a recursos impresos (láminas, mapas, esquemas, revistas, periódicos, boletines). La TV comenzó emitiendo en vivo, con algo de información y mucho de entretenimiento, por lo que pasarían algunos años hasta que lograra incorporarse a procesos

between school contents and electronic media, will feed from its inception a distancing between both systems.

Having the same meaning of seeking change and transformation, radio would begin distance education programs⁷, and would require spaces in private or public stations to put cultural programs. It would be this medium the one that would open the door to audiences' rights, offering the listening of diverse topics, linked to daily reality and requiring further analysis.

Regarding educative television (Orozco, 2012), it is worth mentioning that it has been for decades the most sought-after medium for education. The arrival of audiovisual language offered the opportunity of showing, through sounds and images, processes, products, landscapes, characters, cities, scholars, artists and their work, which was up until that point reserved for printed resources (illustrations, maps, schematics, magazines, newspapers, bulletins). TV began by broadcasting live, with some information and a lot of entertainment, which is why it would be some years until it could be incorporated into formal educommunicative processes. Thanks

³ Si bien la educación a distancia comienza en el siglo XIX en Inglaterra, teniendo como soporte los impresos, en realidad se trató de actualización sobre temas muy específicos. América Latina tuvo sus propios sistemas que, de la mano de los carteros de entonces, llevaran y traían lecciones en cuadernillos impresos en un no diálogo maestro-alumno, sino mediante respuestas a trabajos integrados a esos cuadernillos. Corte y confección, mecánica popular, inglés, electrónica, fueron entre otros, los temas abordados.

⁷ While distance (or long-distance) education begins in the XIXth century in England, supported on printed materials, it was really about refresher education on very specific topics. Latin America had its own systems that, along the mailmen of the day, carried back and forth lessons on printed booklets in a non dialogue teacher-student, but rather through answers incorporated into said booklets. Dressmaking, popular mechanics, English, electronics, were, among others, the topics broached.

educativos formales. Gracias a la experiencia de la radio, la televisión reconoce que puede intervenir en programas de educación formal e informal, además de su fuerte presencia informal en las prácticas culturales y sociales.

Como ejemplo de su incursión en la educación formal destaca la Telesecundaria de México, uno de los programas de más antiguos que existen en la región, iniciada en 1968 con el fin de atender rezagos educativos del nivel medio en zonas rurales. Su éxito reside básicamente en su larga duración, años durante los cuales ha pasado por crisis y cuestionamientos. A pesar de ello, fue evolucionando hasta lograr lo que es hoy: un sistema que tiene aún muchas carencias y que busca como lo hizo desde sus orígenes, llenar el rezago de acceso a la educación media en el interior de México. El uso de señales de TV primero, satélites después, y más recientemente la inclusión de recursos digitales, ampliaron su cobertura y dieron certeza en su recepción. Ha empleado siempre el modelo de comunicación en dos etapas creado en los años 30: emisión de programas de televisión que responden a la curricula de ese nivel educativo; recepción restringida a teleaulas donde un maestro local explica, responde dudas o preguntas y orienta a los estudiantes. A pesar de sus modernizaciones tecnológicas, este modelo quedó anclado en el proceso de difusión de información (que como sabemos impulsó el flujo comunicativo en dos pasos), situando al maestro en el lugar intermedio desde el cual se convirtió para sus estudiantes, en una figura que

to the experience of radio, television recognizes its possibility to intervene in formal and informal educative programs, besides having a strong informal presence in social and cultural practices.

Telesecundaria in Mexico stands out as an example of TV's incursion into formal education, one of the oldest programs in the region, started in 1968 in order to treat some of the educative backwardness on the middle level in rural areas. Its success resides basically in its long standing, years during which it has undergone crises and questionings. Despite all of it, it has evolved into what it is today: a system that is still very lacking and that strives as it has done since its origins, to fill the backwardness in access to middle education in the interior of Mexico. The usage of TV signals at first, satellites later, and more recently the inclusion of digital resources, spread its coverage and provided certainty of its reception. It has always used the model of communication in two stages that was created in the 30s: broadcasting of TV programs that correspond to the curricula of that educative level; reception restricted to *teleaulas* (*teleclassrooms*) where a local teacher explains, answers questions and doubts and guides the students. Despite its technological updates, this model became stuck in the process of diffusion of information (which, as we know, promoted communicational flow in two steps), putting the teacher in the intermediate place from whence he became, for his students, a figure oscillating between being a counselor or translator and an opinion leader.

- Delia Crovi

oscila entre ser un orientador o traductor y un líder de opinión.

En el campo de la educación formal la televisión se ha distinguido por actuar como medio de apoyo, ilustrando clases, mostrando situaciones, procesos o personajes lejanos; en menos casos participa como una tecnología básica, que sirve para canalizar programas o cursos completos como la Telesecundaria o el posterior Telebachillerato, también mexicano. También ha sido importante su influencia en la educación no formal, ya que ha servido para vehicular contenidos audiovisuales de actualización o profundización. Sin embargo, su mayor influencia se ha dado en la educación informal, ya que en casi 70 años ha contribuido a moldear aspectos culturales relevantes de las audiencias que en general están alejados de la educomunicación porque quedan en manos de los dueños y gestores de los contenidos televisivos.

En plena época de revolución tecnológica electrónica, con el marco económico del desarrollismo, surge un modelo de gran impacto para América Latina: la difusión de innovaciones o difusionismo, propuesta desarrollada por Everett Rogers (1995) quien también fue un agente activo en su aplicación a diferentes situaciones sociales, temas y países. El modelo teórico de Rogers (propuesto en 1962 en su tesis doctoral) considera que la difusión es un proceso mediante el cual se comunica una innovación haciendo uso de canales diversos. Aunque toma

In the field of formal education, television has stood out for acting as a support medium, by illustrating classes, showing distant situations, processes or characters; in fewer cases it participates as a basic technology, able to channel program or full courses such as *Telesecundaria* and later *Telebachillerato*^{*}, also Mexican. It has also been of importance because of its influences over non-formal education, given that it has played the role of vehicle for refresher and deepening audiovisual content. However, its greatest influence has effected over informal communication, given that for almost 70 years it has contributed to modelling relevant cultural aspects of audiences that are as a general rule distant from educommunication because they remain in the hands of owners and managers of television content.

In the midst of the era of electronic technological revolution, economically framed within developmentalism, a model of great impact for Latin America arises: the diffusion of innovation or diffusionism, proposal developed by Everett Rogers (1995), who was also an active agent of its application to varied social situations, topics and countries. Rogers' theoretical model (proposed in 1962 in his doctoral thesis) considers that diffusion is a process through which an innovation is communicated by making use of diverse channels. Although it does take into

^{*} *Tele secondary* and *bachelor*, respectively. Education naming conventions vary widely between countries, but they could be equated to Middle School and High School in the US. (*Translators' note*).

en cuenta las dimensiones psicológicas de los individuos que participan y el sistema social donde se lleva a cabo, en su aplicación sigue un esquema instrumental.

La difusión de innovaciones llegó a la región incorporada a programas gubernamentales nacionales e internacionales unidireccionales, con el propósito de difundir innovaciones y utilizando la persuasión como herramienta para que lograr un cambio en los usuarios a favor de esas innovaciones. Para su puesta en marcha recurrió al modelo de flujo en dos etapas, que coloca entre los medios masivos y sus audiencias a un líder de opinión, intermediario o extensionista, cuya labor fue explicar, reproducir, pero sobre todo persuadir sobre algún tema específico y desde una perspectiva ideológica determinada. Su origen se vincula con la comunicación política, por lo que, al aplicarlo a otros ámbitos y situaciones, conlleva una ideología que busca la aceptación de innovación.

Esta propuesta es importante para la región debido a las críticas que despierta por sus objetivos y su dinámica. El modelo se usó sobre todo en el ámbito rural, como vehículo de persuasión frente algunos temas o de actualización ante otros. No obstante, al negar la capacidad de diálogo del sujeto que recibe le quita posibilidad de interpelar, de criticar e incluso de mejorar las propuestas difundidas gracias a su experiencia situada.

Juan Díaz Bordenave (2011) experimentó este modelo y le dio un sentido diferente al original. Explica su evolución personal desde la

consideration the psychological dimensions of the participant individuals and the social system where it is carried out, in its application it still remains an instrumental schema.

Diffusion of innovations arrived at the region incorporated into unidirectional national and international governmental programs, in order to disseminate innovations and utilize persuasion as a tool for effecting change upon users favoring said innovations. It required of the model of flow in two stages for its launch, which places –between mass media and its audiences– an opinion leader, intermediary or extensionist who has the duty to explain, reproduce, but mostly persuade about a specific subject and from a specific ideological perspective. Its origins are linked to political communication and because of it, when applied to other contexts and situations, it carries an ideology that seeks the acceptance of innovation.

This proposal is important for the region because of the criticism it causes given its objectives and dynamic. This model was mostly used in the rural environment, as a vehicle for persuasion against some topics or for update against others. However, by denying the capability for dialogue of the receiving subject it deprives it of the possibility of questioning, criticizing and even improving the diffused proposals given its situated experience.

Juan Díaz Bordenave (2011) experienced this model and gave it a different meaning from its original one. He explains his personal evolution from

- Delia Covi

información agrícola, propia de la difusión de innovaciones, hacia la comunicación para el cambio social, incorporando en su camino a la educación como un elemento esencial.

Tal vez el punto más alto de mi crecimiento haya sido descubrir el papel de la educación. En nuestro trabajo de información agrícola ignorábamos a la educación como factor de desarrollo. De hecho, en toda mi formación académica en comunicación la educación era raramente mencionada. Cuando la División de comunicación de Masas de la UNESCO me contrató para escribir un libro sobre Comunicación y desarrollo rural, y pasé un mes en su sede central en París, juntando material, comprobé que en los proyectos de desarrollo era imposible separar comunicación educación. Descubrí que no todos los tipos de educación son igualmente favorables al desarrollo (2011, pag. 21).

También Luis Ramiro Beltrán tuvo la oportunidad de corroborar y dar seguimiento a la aplicación de este modelo en la región. En sus extendidas reflexiones sobre la comunicación para el desarrollo, que fue alimentando y actualizando a lo largo de los años, señaló y revirtió con propuestas las limitaciones del modelo difusionista. Al respecto Manuel Chaparro ha dicho de Beltrán:

No es de extrañar por tanto, que fuera un boliviano nacido en Oruro quien se atreviera a darle la vuelta al paternalismo difusionista estadounidense y hacerles comprender y recordarles que la información no es comunicación,

agricultural information, typical of the diffusion of innovations, towards communication for social change, incorporating education along the way as an essential element.

Perhaps the highest point of my growth has been discovering the role of education. In our work on agricultural information, we ignored education as a factor for development. In fact, throughout all of my academic training in communication, education was rarely mentioned. When the Mass Communication Division of UNESCO hired me to write a book about Communication and rural development, and I spent a month in its headquarters in Paris gathering material, I could verify that in developmental projects it was impossible to separate communication from education. I discovered that not all types of education are equally beneficial for development (2011, pag. 21).

Luis Ramiro Beltrán also had the opportunity to corroborate and follow up on the application of this model in the region. In his prolonged reflections on communication for development, which he grew and updated throughout the years, he indicated and confronted through proposals the limitations of the diffusionist model. In regards to Beltrán, Manuel Chaparro has said:

It is not surprising therefore, that it was a Bolivian from Oruro who would dare to turn around the American diffusionist paternalism and make them understand and also remind them that information does not equal communication,

que comunicación es un diálogo entre iguales y las tecnologías de la información deben facilitar este diálogo de la construcción social permanente, que su modelo comunicacional debía ser corregido y transformado para recuperar la dirección correcta (2015).

that communication is a dialogue between equals and that information technologies must facilitate that dialogue of permanent social construction, that their communicational model should be corrected and transformed in order to regain the right direction (2015).

La pretensión de lograr cambios fundamentales sólo mediante la oferta informativa sigue vigente, pero también tienen vigencia las críticas que Díaz Bordenave y Beltrán hacen a esta propuesta. El difusionismo fue aplicado en comunidades de varios países de la región, con el propósito de reemplazar comunicación por información en programas de educación no formal, unidireccionales y persuasivos, cuyo fin fue modificar percepciones y comportamientos para hacerlos afines al modelo desarrollista en boga.

The aspiration of accomplishing fundamental changes only through the informative supply still stands, but also standing are the criticisms that Díaz Bordenave and Beltrán have about this proposal. Diffusionism was applied in communities in several countries of the region, in order to replace communication with information in non-formal education, unidirectional and persuasive programs, that had as their objective modifying perceptions and behaviors in order to make them more aligned with the current developmentalist model.

Es curioso que ambos modelos (tecnología educativa y difusión de innovaciones), superados con argumentaciones sólidas desde América Latina por destacados investigadores de la comunicación, después de más de medio siglo surgen, recurrentemente, como una tentación autoritaria que ignora críticas y propuestas dialógicas para reemplazarlos. Cada una de estas propuestas unidireccionales persiste en usar el modelo aristotélico (ceteramente cuestionado por Luis Ramiro Beltrán, 2015), llevando a la región a privarse de un ejercicio democrático persistente y eficaz basado en el diálogo y la comunicación.

It is curious that both models (educative technology and diffusion of innovations), having been defeated through solid argumentations from Latin America by distinguished researchers of communication, after more than half a century reappear repeatedly as an authoritative temptation that ignores critique and dialogic proposals for its replacement. Each one of these unidirectional proposals persist in using the Aristotelian model (accurately questioned by Luis Ramiro Beltrán, 2015), leading the region to being deprived of persistent and effective democratic exercise based on dialogue and communication.

2. Centralidad en el diálogo

La mediatización creciente de las relaciones interpersonales nos demuestra que el diálogo, más allá de lo técnico, es posible cuando se tiene la voluntad de promover su ejercicio.

Se han realizado muchos intentos por solucionar los problemas de la educación con las tecnologías de la comunicación. Durante los años cuarenta y cincuenta se produjeron la introducción del cine y la radio, y en los sesenta y setenta, el auge, decadencia y el nuevo auge de la televisión educativa. Los ochenta constituyeron la década de los ordenadores personales en las escuelas. Los noventa parecen resueltos a ser una época de experimentación de las telecomunicaciones en la educación. Hasta ahora, sin embargo, ninguna de dichas iniciativas tecnológicas ha planteado una amenaza seria a la tecnología dominante en la educación, el aula (Tiffin y Rajasingham; 1997, 119).

Estas afirmaciones ratifican que la posibilidad de dialogar se instala más allá del uso de cualquier mediación técnica. El esquema áulico tradicional ha sido difícil de erradicar en su propio ámbito físico y presencial, pero más complejo aún resulta suprimirlo de otros modelos educativos, aun cuando puedan estar acompañados de las tecnologías más modernas. El diálogo es un ejercicio que no siempre el maestro o la institución escolar buscan, permiten o fomentan, por ello una comunicación educativa no mediada tecnológicamente, puede ser también unidireccional y bancaria. Desde organismos nacionales e internacionales

2. Centrality on dialogue

The ever growing mediatization of interpersonal relations proves that dialogue, beyond the mere technical, is possible when there exists the will to promote its usage.

Many attempts have been made to solve the problems of education through communication technologies. Cinema and radio were introduced during the 40s and 50s, and during the 60s and 70s we could see the rise, fall and new rise of educative television. The 80s became the decade of personal computers in schools. The 90s seem determined to be an age of experimentation of telecommunication in education. However, so far none of said technological initiatives have posed a serious threat to the dominant technology in education, the classroom (Tiffin y Rajasingham; 1997, 119).

These statements ratify that the possibility of dialogue is placed beyond the use of any technological mediation. The traditional classroom way of thinking has been hard to eradicate in its own physical and face-to-face environment, but even harder is to suppress it from other educative models, even though they might be accompanied by the newest of technologies. Dialogue is an exercise that the teacher or educational institution not always strives for, allow or encourage, which is why an educative communication that is not technologically mediated can also be

se ha trabajado bastante para cambiar este esquema, pero los resultados han sido parciales, por lo que aún representa una asignatura pendiente: sensibilizar a los maestros para que abandonen el modelo bancario en favor de uno dialógico.

Posicionar al diálogo en el centro de la educomunicación es producto del lúcido pensamiento de Paulo Freire.

El diálogo como encuentro de los hombres para la «pronunciación» del mundo es una condición fundamental para su verdadera humanización (Freire, 1992, p. 178).

Sus obras, tan elocuentes como conocidas, no deberían necesitar mayor testimonio en estas páginas, no obstante, cada vez que se habla de educomunicación es necesario volver a referirlas para no perder de vista que el diálogo (y por lo tanto la comunicación) es el elemento esencial no sólo en estos procesos, sino en un cambio social mayor. Desde las propuestas germinales de Freire, retomadas por muchos autores latinoamericanos, la comunicación surge como el vehículo capaz de desterrar el individualismo y el aislamiento en los procesos de construcción del saber, debido a que fomenta las interacciones sociales.

No hay [...] diálogo si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante (Freire, 1992, p. 107).

Para Freire el conocimiento se debe construir en relación con los otros, en

unidirectional and banking. A lot of work has been put into changing this way of thinking from national and international organizations but results have only been partial, which is why it still counts as a pending subject: the need to sensitize teachers to abandon the banking model in favor of a dialogic one.

Putting dialogue at the center of educommunication is the product of the enlightened thinking of Paulo Freire.

Dialogue as a gathering of men for the "pronunciation" of the world is a fundamental condition for its true humanization (Freire, 1992, p. 178).

His work, as eloquent as well known, should not require of further testimony on these pages but nonetheless, every time one speaks of educommunication it is necessary to mention it again in order to not let out of sight that dialogue (and therefore communication) is the core element not only in these processes, but in a larger social change. From Freire's germinative proposals, carried by many Latin American authors, communication arises as the vehicle that is able to banish individualism and isolation within processes of construction of knowledge, given that it encourages social interaction.

There is [...] no dialogue if there is no humility. The pronunciation of the world, with which men permanently recreate it, cannot be an arrogant act. (Freire, 1992, p. 107).

For Freire, knowledge must be constructed in relation to others, in

comunidad, tomando en cuenta las diferentes realidades en que este proceso se desarrolla. Como en otras situaciones sociales, estos entornos afectan a los dos sujetos que intervienen en el proceso educativo: educador y educando.

En sus numerosos escritos toma en cuenta a la ideología como un elemento que permite, mediante la concientización, reemplazar el proceso de reproducción social por uno de transformaciones. Señala que en la situación de opresión en la que viven muchos seres humanos, la liberación inicia en el reconocimiento de su propia condición, así como en la identificación de su opresor internalizado. El cambio social, en estos términos, es un proceso ideológico que conduce a la toma de conciencia, sustentado en la capacidad de apertura que posee todo ser humano y en su naturaleza dialógica. De allí la necesidad de cambiar un esquema reproductor de la realidad política y social, por uno en el cual, como alguna vez afirmó Freire, la educación no será suficiente para cambiar al mundo, pero puede cambiar a las personas que serán protagonistas de las transformaciones que el mundo necesita y espera.

La cualidad relacional del ser humano es otro factor fundamental en las propuestas de Paulo Freire, ya que es la condición que le permite interactuar con los demás. Produce un crecimiento a nivel personal y social, debido a que al relacionarse con otros sujetos todos experimentan las mismas condiciones, generando un crecimiento compartido con quienes viven en la misma comunidad. Es en este contexto que la educación basada en el diálogo se

community, having into consideration the different realities in which this process takes place. As with other social situations, these surroundings affect the two intervening subjects of the educative process: teacher and student.

In his many writings he considers ideology as an element that allows, through awareness, to replace the process of social reproduction by one of transformation. He indicates that in the situation of oppression in which many human beings live, liberation begins by acknowledging their own condition, as well as the identification of their internalized oppressor. Social change, in these terms, is an ideological process that leads towards awareness, supported by the capability for aperture that every human being possesses and by its dialogical nature. Hence the importance of changing a way of thinking that reproduces political and social reality for one in which, as Freire once stated, education might not be enough to change the world but it can change the people that will be protagonists of the transformations that the world needs and expects.

The relational characteristic of human beings is another fundamental factor in Paulo Freire's proposals, given that it is the condition which enables them to interact with others. It produces growth at the personal and social levels, generating a shared growth with those in the same community. It is in this context that education based on dialogue becomes a process able to generate transformation, in which communication is a fundamental factor

convierte en un proceso capaz de operar transformaciones, en el cual la comunicación es factor fundamental por establecer interacciones e intercambios simbólicos.

Las propuestas originadas en los trabajos de Freire, con el diálogo y la comunicación como ejes de una educación transformadora, van en sentido contrario a los procesos centrados en la técnica. Al emplazar al factor tecnológico como eje de la educación, el sujeto pasa a un lugar secundario desde donde no puede pronunciarse ni ser protagonista de su cambio personal y social.

Sin diálogo los seres humanos no pueden interactuar ni romper el aislamiento: son condenados al silencio, limitan su capacidad relacional, de convivencia y de expresión. En el tratamiento de problemas fundamentales de las sociedades actuales (violencia, corrupción, intolerancia, impunidad, inequidad, entre otros) existe ausencia de diálogo, producto del silencio o la desviación hacia otros temas que carecen de valor social y alejan de los asuntos que requieren transformaciones inmediatas.

En América Latina son numerosos los investigadores que han retomado los postulados y aportaciones de Paulo Freire. En obras colectivas como "Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías", editada por Carlos Eduardo Valderrama (2000); o "Educomunicación: más allá del 2.0", coordinada por Roberto Aparici (2010), pueden consultarse visiones diferentes inspiradas en el diálogo y la comunicación como

because it establishes interaction and symbolic exchange.

The propositions originated by Freires' work, with dialogue and communication as axes for a transformative education, go in the opposite direction from processes centered on technology. By positioning the technological factor at the center of education, the subject is moved to a secondary place from which it cannot declare nor be a protagonist of its own personal and social change.

Without dialogue, human beings cannot interact nor break isolation: they are condemned to silence, they limit their relationship, coexistence and expression capabilities. When dealing with fundamental problems in current societies (violence, corruption, intolerance, impunity, inequity among others) there is a lack of dialogue, product of the silence or of deviating towards subjects that lack social value and stray from matters that require immediate transformation.

In Latin America there are numerous researchers that have taken up Paulo Freire's postulations and contributions again. In collective works such as "Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías", edited by Carlos Eduardo Valderrama (2000); or "Educomunicación: más allá del 2.0" coordinated by Roberto Aparici (2010) varied visions inspired in dialogue and communication as fundamental vectors for educative

- Delia Covi

vectores fundamentales de la comunicación educativa, desplegadas por académicos de diversos países de la región.

Ismar de Oliveira Soares (en Valderrama, 2005) cita a Emanuel Gall quien propone una conceptualización integral de la comunicación educativa o educomunicación, donde recoge elementos fundamentales de este proceso que, para el propio Ismar de Oliveira, debería ser un campo de conocimiento independiente:

La comunicación educativa, entonces, es esa producción colectiva de conocimiento que genera nuevas herramientas (conceptuales, valorativas, técnicas, conductuales, etc.) que ayudan a modificar las prácticas y a visualizar las múltiples cuotas de poder que gestan la emergencia de sensibilidades y niveles de conciencia para transformarlas (Gall, citado por Soares, 2000, 134).

Esta definición evoca el pensamiento de Paulo Freire tal como ocurre en otros escritos sobre educomunicación. Y es que las propuestas de Freire son más eso: constituyen un eje de pensamiento alternativo y contestatario que coloca a la educación y a los procesos comunicativos en la articulación de un cambio social en el cual el sujeto en colectividad es un activo protagonista. Por eso su perspectiva constituye una de las miradas más desarrolladas en el contexto del pensamiento comunicacional latinoamericano en materia de educomunicación.

communication can be consulted, deployed by scholars from various countries in the region.

Ismar de Oliveira Soares (in Valderrama, 2005) cites Emanuel Gall, who proposes an integral conceptualization of educative communication or educommunication, where he gathers fundamental elements of this process which, for Ismar de Oliveira himself, should be an independent field of knowledge.

Educative communication, then, is the collective production of knowledge which generates new tools (conceptual, evaluative, technological, behavioral, etc.) that help modify practices and visualize the many shares of power that gestate the emergence of sensibilites and levels of awareness in order to transform them (Gall, cited by Soares, 2000, 134).

This definition evokes Paulo Freire's thinking in the same way it occurs in other writings about educommunication. The fact is that Freire's proposals are more than just that: they constitute a line of alternative and rebellious thinking that places education and communicative processes in the articulation of a social change in which the subject in collectivity is an active protagonist. That is why his perspective constitutes one of the most developed views in the context of Latin American communicational thinking in matters of educommunication.

3. Interacción y conectividad digital

La digitalización constituye una auténtica revolución para el desarrollo de las prácticas sociales más importantes: trabajo, estudio, relaciones interpersonales y sociales, entretenimiento, ocio, entre otras más específicas. Para que el cambio sea realmente revolucionario, es necesario que los sujetos sociales se apropien de nuevos instrumentos técnicos, los que vienen acompañados de rutinas y actividades cotidianas mediadas por esos recursos.

No se trata entonces sólo de un proceso tecnológico. Según Pierre Lévy (1999) deben tomarse en cuenta otros factores fundamentales: las técnicas, los artefactos y los entornos materiales. Sus planteamientos concuerdan con los de A. Leontiev (1981)⁴: la apropiación es un proceso de transformación cultural, en el que participan recursos materiales y simbólicos, a los que se suman las prácticas que ellos conllevan. Este autor considera que los instrumentos median entre el ser humano y sus actividades, ya que es gracias a ellos que los sujetos pueden realizar una actividad determinada, proceso que les permiten interiorizar el carácter social de la experiencia creativa de la humanidad. Tal como Freire, las actividades sociales son prácticas compartidas que producen sentido, integrando aspectos emocionales, relacionales y cognitivos.

3. Interaction and digital connectivity

Digitalization constitutes a veritable revolution for the development of the most important of social practices: work, study, interpersonal and social relations, entertainment, leisure, among other, more specific ones. For the change to be truly revolutionary, it is necessary that social subjects appropriate new technological instruments, which are accompanied by daily routines and activities mediated by said resources.

Therefore, this is not merely a technological process. According to Pierre Lévy (1999) other fundamental factors must also be taken into consideration: techniques, devices and material environments. His postulations match those of A. Leontiev (1981)⁵: appropriation is a process of cultural transformation, in which material and symbolic resources participate, alongside practices they entail. This author considers that instruments mediate between human beings and their activities, since it is because of them that subjects can perform a given activity, process that allows them to interiorize the social nature of the creative experience of humanity. Like Freire, social activities are shared practices that produce meaning, integrating emotional, relational and cognitive aspects.

⁴ Leontiev fue discípulo de Lev Vygostky, con quien trabajó de 1924 a 1930, distanciándose luego de sus propuestas. Aunque continuó con una relación académica intermitente con Vygostky hasta 1934, año de la muerte de su maestro, sus planteamientos acerca de las actividades sociales cambian de orientación.

⁵ Leontiev was a disciple of Lev Vygostky, with whom he worked from 1924 to 1930, later distancing from his proposals. Although he kept an intermittent academic relation with Vygostky until 1934, year in which his master died, his postulations regarding social activities change direction.

- Delia Covi

Como resultado de esos procesos y actividades, los individuos experimentan una transformación en su cultura, y es posible afirmar que los recursos de la digitalización están introduciendo cambios significativos en las actividades sociales, entre las cuales destaca la educativa. Pero el acceso a las tecnologías digitales, en el cual los gobiernos suelen poner su acento, no es suficiente, también son necesarios el dominio de lo técnico y el conocimiento que permite usarlos. Es necesario reflexionar acerca de las prácticas de apropiación digital, que requieren habilidades para su manejo, así como un horizonte educativo-cultural de los usuarios propicio para el desarrollo tales destrezas.

Desde dos escenarios históricos diferentes, Leontiev y Lévy consideran que la apropiación tecnológica constituye un proceso socialmente situado, participativo, que ocurre en un espacio socio-histórico determinado y que modifica las prácticas culturales cotidianas (Covi, 2016). Lévy sostiene además, que el contexto social condiciona pero no determina.

No se trata de un cambio menor sino de un cambio cultural rápido y profundo, que en la mayoría de los casos es también irreversible. Aunque se señalan muchos factores relacionados con esta revolución digital, son dos los ejes que la producen: nuevas dimensiones en materia espacial y temporal, que rompen con los antiguos modos de organización social, proponiendo una cotidianeidad sin fronteras y sin límites temporales.

As a result of these processes and activities, individuals experience a transformation of their culture, and it is possible to claim that the resources of digitalization are introducing meaningful changes into social activities, among which the educative one plays a major role. But access to digital technologies, which is where governments usually put most efforts into, is not enough; also necessary are technological literacy and the knowledge required to utilize them. It is necessary to reflect upon the practices of digital appropriation, which require skills for their use as well as an educative-cultural horizon of users favorable to the development of said skills.

From two different historical stages, Leontiev and Lévy consider that technological appropriation constitutes a process which is social placed, participative, that takes place within a specific socio-historic space and that modifies daily cultural practices (Covi, 2016). Lévy also states that the social context conditions but does not define.

This is not a minor change, but rather a fast and deep cultural change, that in most cases is also irreversible. Although many factors related to this digital revolution are mentioned, there are two main axes that cause it: new dimensions in material and temporal matters, that break with the old ways of social organization, proposing a borderless and timeless everyday life.

Esta novedosa dimensión espacio-temporal representa uno de los mayores retos para la educación, debido a que trae consigo la apuesta de nuevos modelos y formas de enseñar que se insertan en sistemas burocratizados cuyos cambios son más lentos que la oferta tecnológica digital. Además, como ha ocurrido en épocas anteriores, la vida cotidiana ha incorporado más rápidamente esta revolución digital, en tanto que los sistemas educativos van más lentos y producen una suerte de enfrentamiento (sobre todo en los sistemas formales escolarizados) entre un sistema regido por horarios y espacios determinados frente a sistemas que han borrado esas restricciones, en especial entre los más jóvenes que son justamente quienes por sus rangos de edad, están estudiando.

Si el diálogo no se ha incorporado como esperábamos en los procesos educativos, la incidencia de lo digital tiende a profundizar su exclusión, en la medida en que las generaciones de adultos no se han apropiado adecuadamente de los productos de la digitalización. O sea, no han cambiado sus prácticas culturales. Estamos así ante desafíos diversos: nueva dimensión espacio-temporal que implica cambiar rutinas; nuevos sujetos interactivos que en su vida diaria llevan a cabo prácticas de ese tipo; nuevos recursos técnicos que exigen habilidades para aprovecharlos; pero también persisten viejas instituciones y actores que han cerrado el paso al diálogo educativo, razón por la cual están incapacitados para sacar provecho de la interacción propiciada por los recursos digitales, así como de orientar a un estudiante con la capacidad de consultar la mayor

This novel spatiotemporal dimension represents one of the greatest challenges for education, since it brings along the push for new models and ways of teaching that get inserted into bureaucratized systems, whose changes are much slower than the technological digital supply. Besides, as it has happened in previous ages, daily life has incorporated faster this technological revolution, given that educative systems are slower and they produce a confrontation of sorts (especially in formal school systems) between a system that is ruled by determined spaces and times against systems that have erased said limitations, especially among the younger generations which are precisely those who, because of their age range, are studying.

If dialogue has not yet been incorporated into educative processes in the way we expected it to, the impact of the digital tends to widen its exclusion, inasmuch as the grown-up generations have not properly appropriated the products of digitalization. That is, they have not changed their cultural practices. We are thus facing diverse challenges: new spatiotemporal dimension that implies changing routines; new interactive subjects that perform this kind of practices in their everyday life; new technological resources that demand skills in order to harness them; yet the old institutions and actors still remain, which have closed the way to educative dialogue, which is why they are unable to capitalize on the interaction made possible by digital resources, as well as to guide a student with the possibility to

- Delia Covi

disponibilidad de recursos informativos de la historia de la humanidad.

El gran volumen de información disponible en sitios diversos (no todos confiables), constituye una posibilidad para argumentar en un diálogo educativo, pero este intercambio puede confrontar a un maestro todavía refractario a esa a ese tipo de confrontaciones y a su nuevo papel como orientador en la experiencia educativa. En la medida que tal experiencia sea dialógica, será posible fomentar el aprendizaje mutuo educador-educando, así como orientar y cuestionar la validez de las fuentes para lograr una argumentación mejor referenciada.

El nuevo ecosistema educomunicativo presenta recursos tecnológicos novedosos, nuevas narrativas y fuentes para argumentarlas, nuevas prácticas de interacción en el aula o en cualquier sistema educativo con uso de recursos digitales. Desde programas y políticas públicas se ha buscado sensibilizar a los maestros, algunos de los cuales no sólo carecen de las habilidades para moverse en este ecosistema digital, sino que están siendo cuestionados en su misión histórica de enseñar, muchas veces mediante el modelo bancario. Al respecto expresa Roberto Aparici:

Una relectura de la obra de Freire en la actualidad puede darnos pistas para restablecer las relaciones entre los interactuantes de la educación y de la comunicación. En esta superación de roles que permiten las tecnologías digitales, donde todos podemos ser interactuantes, es preciso recuperar y desarrollar

access the largest informative resource availability in human history.

The large volume of information available in various places (not all of them trustworthy), constitutes a possibility for an argument within an educative dialogue, but this exchange might pit against each other a teacher still opposed to it and their new role as a guide within the educative experience. Inasmuch said experience is dialogic, it will be possible to foment the mutual learning teacher-student, as well as to guide and question the validity of sources in order to achieve a better referenced argumentation.

The new educommunicative ecosystem presents novel technological resources, new narratives and sources for their defense, new interaction practices in the class or any educative system that utilizes digital resources. Efforts have been made from public programs and policies to sensitize teachers, some of which not only lack the skillset to navigate a digital ecosystem but are also being questioned on their historical mission to teach, many times through the banking model. In this regard, Roberto Aparici says:

A rereading of Freire's work in current times can provide clues for restoring the relations between the interactors of education and communication. In this overcoming of roles that digital technologies enable, where we can all be interactors, it is necessary to jointly regain and develop a critical perspective (...). Digital technology

conjuntamente una perspectiva crítica (...). La tecnología digital ha puesto en evidencia prácticas enunciadas hace cuarenta años que pueden desarrollarse en las aulas o en los medios de comunicación convencionales. No se trata de una cuestión tecnológica, sino de una dimensión metodológica, pedagógica e ideológica (2010, p. 13)

has made evident practices enunciated forty years ago that can take place in classrooms or in conventional media. It is not a technological matter, but rather a methodological, pedagogical and ideological dimension (2010, p. 13)

Se suele poner el acento de las brechas tecnológicas, que son una realidad, pero desde la perspectiva dialógica su importancia es secundaria: "El diálogo y la problematización no adormecen a nadie. Concientizan" (Freire, 1973, p. 62).

An emphasis is usually made on technological gaps, which are a reality, but from the dialogic perspective their importance is secondary: "Dialogue and problematization do not make anyone fall asleep. They raise awareness." (Freire, 1973, p. 62).

En las condiciones actuales tanto el diálogo y como la interacción son mecanismos de convivencia social que permiten romper el aislamiento de los sujetos (Santoyo, 1985). Los individuos al interactuar realizan un despliegue frente a otros individuos que a su vez están participando de la misma dinámica. Ellos interpretan los diferentes papeles que le son asignados en su cotidianidad y asumen esos roles en diversas actividades de su vida. Se trata de una conducta grupal por excelencia en la que se expresan las dinámicas de la sociedad (Santoyo, 1985).

In the current conditions both dialogue and interaction are mechanisms of social coexistence that make it possible to break the isolation of subjects (Santoyo, 1985). When interacting, individuals perform a display in front of other individuals that are in turn participating of the same dynamic. They play the different roles that are assigned to them in their everyday life and take on those roles in different activities of their lives. It is a group behavior by excellence, in which the dynamics of society are expressed (Santoyo, 1985).

En este contexto, mediados tecnológicamente o no, diálogo, comunicación y sujetos interactivos, son elementos insustituibles en todo proceso educocomunicativo. La digitalización sólo ofrece nuevos medios para ejercer la calidad relacional y lo hace ofreciendo medios y un nuevo espacio social: el ciberespacio. A pesar

In this context, whether technologically mediated or not, dialogue, communication and interactive subjects are irreplaceable elements in every educocomunicative process. Digitalization only offers new media in order to exercise the relational quality and it does so by offering media and a new social space: cyberspace. Despite

de lo que muchas veces se cree en el ámbito educativo, el paso entre lo virtual y lo real no presenta fronteras: forma parte de un mismo proceso social y como tal de la identidad de los usuarios, por ello es necesario recuperarlo para la educomunicación, a fin de no propiciar confrontaciones maniqueas e inexistentes entre lo real y lo virtual.

Reconocer este nuevo espacio social y sus prácticas, así como los modos en que los sujetos se apropian de él, interactúan o dialogan, es parte de los muchos retos que aún tiene la educación en tiempos de la conectividad digital. Estos sujetos (según Cloutier (1975) *emirecs* con la posibilidad de emitir y recibir de forma recíproca), se encuentran en la actualidad con un nuevo ecosistema comunicativo, no obstante y como ya se dijo, su capacidad de interactuar o dialogar siempre estuvo disponible, aun cuando no se la haya fomentado.

En la dialogicidad, en la problematización, educador-educando y educando-educador desarrollan ambos una postura crítica, de la cual resulta la percepción de que todo ese conjunto de saber se encuentra en interacción (Freire, 1973, p. 62)

A manera de cierre

Por las vertientes de análisis del tema abordado no es posible cerrar estas reflexiones, sino señalar sin concluir algunos de los retos y desafíos que es necesario esclarecer.

Abordé en segundo lugar el diálogo como centro de análisis de la educomunicación, para enfatizar que

common belief in the educative arena, the path between the virtual and the real is borderless: it is part of one single social process and as such of the identity of users, which is why it is necessary to reclaim it for educommunication, in order to not contribute to Manichean and non-existent confrontation between the real and the virtual.

Acknowledging this new social space and its practices, as well as the ways in which subjects appropriate it, interact or dialogue, is part of the many challenges that education still has in times of digital connectivity. These subjects (according to Cloutier (1975), *emirecs* with the simultaneous possibility of emitting and receiving), are currently facing a new communicative ecosystem, however and how it has already been said, their capability for interacting or dialoguing was always available, even though it might not have been encouraged.

In dialogicity, in problematization, teacher-student and student-teacher both develop a critical stance, from which arises the perception that this whole set of knowledge is currently interacting (Freire, 1973, p. 62)

Final words

Given the lines of analysis of the approached topic it is not possible to close these reflections, but rather to indicate without concluding some of the challenges that it necessary to make clear.

I approached in second place dialogue as a center for analysis of educommunication, in order to

fue una respuesta al protagonismo atribuido a la tecnología que, desde la primera mitad de siglo XX, se buscó posicionar en el centro de los cambios que debían operarse en este campo. Su centralidad despertó críticas y dio lugar a un eje de pensamiento alternativo fundamental para América Latina.

Entre otros factores, el privilegiado posicionamiento político de lo tecnológico, impulsó obras como la de Paulo Freire, cuyas propuestas confrontan tempranamente su lugar al compararlas con la realidad lacerante en la región. Y este eje de pensamiento se multiplicó en otros países latinoamericanos, cuando investigadores interesados en la educomunicación retoman una y otra vez sus ideas para señalar la importancia del diálogo, la interacción y la comunicación.

Parecería una obviedad mirar a la comunicación desde el diálogo y la interacción, porque son parte del mismo proceso. Sin embargo, si concebimos a estos mecanismos como liberadores y transformadores, tal como lo hace Freire, no son pocas las trabas puestas desde las políticas públicas y los grupos en el poder para aletargar el cambio mediante la formación de sujetos críticos y activos. Educar para reproducción, distraer la atención hacia lo secundario enfocando la enseñanza hacia procesos tecnificados pero no dialógicos, han sido mecanismos reiterados que buscan disimular la dimensión transformadora de la educomunicación. Pero también han sido reiterados los señalamientos contra esta postura, formulados desde este

emphasize that it was a response to the prominence attributed to technology that, from the first half of the XXth century, was intended to be placed at the center of the changes that were required in this field. Its centrality sparked criticism and prompted an alternative fundamental line of thinking for Latin America.

Among other factors, the exceptional political positioning of the technological promoted works such as that of Paulo Freire, whose proposals challenge early their place by comparing them to the lacerating reality of the region. And this line of thinking was multiplied in other Latin American countries, when researchers that were interested in educommunication retake again and again his ideas in order to point out the importance of dialogue, interaction and communication.

It might seem obvious to look at communication from dialogue and interaction, because they are part of the same process. However, if we conceive of these mechanisms as liberating and transformative, the way Freire does, we then encounter many hindrances imposed by public policies and groups in power in order to subdue the change that comes through the formation of critical and active subjects. Educating for reproduction, distracting attention towards secondary matters by focusing the teaching on technified but not dialogical processes, have been recurrent mechanisms that seek to conceal the transformative dimension of educommunication. But there have also been recurrent claims against this posture, formulated from this subfield of

- Delia Covi

subcampo de estudio (campo, como prefiere Ismar de Oliveria).

Con la digitalización las contribuciones del desarrollo humano a la producción de tecnología han llegado a un punto que, para la comunicación y también para la educación (entre otras actividades), se han logrado metas largamente acariciadas: intercambio de sentidos mediados tecnológicamente en tiempo real y sin fronteras, mensajes multiniveles, contenidos multimediales y transnarrativos. Los usuarios digitales reciben el beneficio de innovaciones técnicas para expresarse, organizarse socialmente, trabajar, estudiar y relacionarse con otros sujetos sociales. Un panorama muy favorable si lo vemos desde una utopía no realizada hasta entonces: usar recursos técnicos para potenciar el diálogo, la interacción y la comunicación social transformadora.

Pero no puede confundirse comunicación o diálogo con interacciones digitales en aumento: en muchos casos falta aún el uso de esos recursos para pronunciar el mundo y hacerlo con un sentido transformador. La fruición por el consumo tecnológico y sus posibilidades se ha quedado muchas veces en un nivel fático de la comunicación, o lo que es peor, en un número que alimenta un conteo matemático incapaz de reportar la calidad de las relaciones. Un placebo de participación alejado de los auténticos y apremiantes problemas sociales.

En materia educativa, la ya mencionada separación de maestros-nuevas tecnologías digitales-alumnos jóvenes, subvierte un viejo orden escolar. En el modelo educativo del siglo XXI el

study (field, as Ismar de Oliveira prefers).

With digitalization, human developmental contributions to the production of technology have reached a point in which, for communication and also for education (among other activities), long-awaited goals have been reached: exchange of technologically mediated meanings in real time and without borders; multilevel messages, multimedia and transnarrative contents. Digital users receive the benefit of technological innovation to express themselves, to organize socially, to work, to study and to relate to other social subjects. A very favorable panorama if we look at it from a not yet achieved utopia: utilizing technical resources to promote dialogue, interaction and transformative social communication.

But communication or dialogue cannot be confused with rising digital interactions: in many cases there is still a lack of use of those resources in order to pronounce the world and doing it with a transformative meaning. The delight for technological consumption and its possibilities has many times remained at a factual level of communication, or even worse, in a number that feeds a mathematical count incapable of reporting on the quality of relations. A placebo of participation far away from true and pressing social issues.

In educative matters, the aforementioned separation of teachers-new digital technologies-young students subverts an old school order. In the educative model of the XXI century

maestro debe ser un orientador en la construcción del conocimiento, y el alumno un sujeto activo en la búsqueda de información, así como en la transformación del simple dato en saber. Sin embargo, en este cambio de roles sociales persiste una confrontación generacional, que sólo se ha superado parcialmente. Es también un desafío a seguir encarando.

El uso promocional de modernidad educativa, transferido al sólo empleo de tecnologías digitales, es otro fantasma que ensombrece a la educomunicación dialógica. Muchos programas mueven su centro de atención desde una oferta educativa renovada hacia el uso de innovaciones tecnológica de última generación. Pero si no hay detrás un modelo educativo interactivo, relacional, la tecnología por sí sola es incapaz de reemplazar o promover el diálogo.

Las políticas públicas del sector educativo también presentan retos. Es necesario que desde la investigación, la docencia y la divulgación del saber se logre trasladar la prioridad de los gobiernos puesta en cumplir las cuotas internacionales de acceso universal, hacia un genuino interés por entender y explicar cómo se están apropiando los sujetos de los recursos digitales, cuáles son los mecanismos que emplean y lo que es más importante: cómo se transforman sus prácticas culturales. Conocer sobre estos temas puede convertirse en un insumo para políticas públicas a fin de alejarlas de una perspectiva tecnodeterminista, colocándolas en un punto de vista acorde con la comunicación, la

the teacher must be a guide in the construction of knowledge, and the student an active subject in the search of information, as well as in the transformation of the mere data into knowledge. However, in this change of social roles there remains a generational confrontation that has only been partially beaten. It is also a challenge to keep facing.

The promotional use of educative modernity, transferred only into the usage of digital technologies, is another ghost that casts a shadow over dialogic educommunication. Many programs shift their focus of attention from a renewed educative offer towards the use of latest technology in innovation. But if there is not an interactive, relational educative model behind it, technology by itself is not capable of replacing or promoting dialogue.

The public policies of the educative sector also face their own challenges. It is necessary that, from research, teaching and divulgation of knowledge, the priority of governments of achieving international quotas of universal access is shifted towards a true interest in understanding and explaining how subjects are appropriating digital resources, what are the mechanisms they employ and what is most important: how their cultural practices are transformed. Knowing about these subjects might become a provision for public policies in order to keep them away from a techno-deterministic perspective, placing them in a viewpoint aligned with communication, interaction and educommunicative dialogue.

- Delia Crovi

interacción y el diálogo
educomunicativo.

Vinculado con el punto anterior existe, además, un tema que atañe a la educomunicación si la miramos de manera integral: los procesos de creación científica y tecnológica que son materia de políticas públicas. Sabemos, porque lo experimentamos, que el ciclo de producción del saber ya no inicia exclusivamente en las universidades como sucedía en las últimas décadas. En la actualidad se intercepta con otros actores cuyos intereses se ubican en una ciencia y una tecnología aplicadas, que buscan saberes instrumentales. Para valorar este tipo de producciones se están usando parámetros cuantitativos, descartados por la educomunicación cuando antes se trató de lograr cambios en los comportamientos mediante la acumulación de información y la persuasión. Estos criterios hoy entran a la vida de los académicos por intersticios inesperados: convertidos en esquemas de evaluación de su producción que miden matemáticamente el desempeño, lo cual al final se refleja en los ingresos, pero antes y fundamentalmente, en las agendas de investigación y en el desarrollo de un pensamiento crítico.

Abordar este cambio debe ser también materia de la comunicación educativa, porque quienes la investigan están inmersos en un sistema de premios y castigos, así como de logros cuantificables que eluden la valoración de lo cualitativo, de la calidad relacional y del pensamiento crítico. Para el modelo educomunicativo este tipo de valoración está casi siempre ligada a la

Also related to the last point there is a topic that affects educommunication when looking at it from an integral viewpoint: the processes of scientific and technological creation that are subject to public policies. We know, because we experience it, that the cycle of production of knowledge is no longer started only at universities the way it was usual in the last decades. In present day it is intercepted by other actors whose interests lay in applied science and technology, that seeks instrumental knowledge. In order to evaluate these types of productions, quantitative measures are being used, discarded by educommunication when there were earlier attempts made to change behaviors through the accumulation of information and persuasion. These criteria now enter the life of scholars through unexpected interstices: turned into evaluation schemes that mathematically measure performance, which in the end is reflected on profits, but before and fundamentally, in research agendas and in the development of a critical thinking.

Approaching this change must also be a matter of educative communication, because those who research it are immersed in a system of rewards and punishments, as well as of quantifiable achievements that elude the valuation of the qualitative, of the relational characteristic and of critical thinking. For the educomunicative model this type of valuation is almost always linked to

reproducción y lejos de la transformación social.

Cabe mencionar, finalmente, que vista tanto desde las prácticas áulicas como fuera de ellas, la educomunicación presenta contribuciones fundamentales para los demás subcampos comunicativos. Y esto se debe, en específico, a la búsqueda de la dialoguicidad que puesta en otros escenarios, no es más que dar la palabra a los interlocutores del proceso comunicativo en un plano de igualdad, de respeto a la opinión del otro y de legítima interacción.

reproduction and far away from social transformation.

Finally, it is worth mentioning that seen both from classroom practices and from outside them, educommunication presents fundamental contributions for the rest of the communicative subfields. And this is due, specifically, to the search for dialogicity which, when place on other stages, is nothing more than giving the floor to the interlocutors in the communicative process at a level of equality, of respect for the opinion of the other and of true interaction.

- Delia Covi

Referencias Bibliográficas - Bibliographical References

APARICI, R. (2010). Educomunicación: más allá del 2.0. Barcelona. Gedisa. +

BELTRÁN, L. R. (2015). "Adiós a Aristóteles: la comunicación horizontal". Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación. Edición especial: Pensamiento comunicacional latinoamericano. Año XII, v. 12, No. 23 (12). Brasil. ALAIC.

BOLAÑO, C.; Covi, D. G. Cimadevilla (Coordinadores). (2011). La contribución de América Latina al campo de la comunicación. Buenos Aires. Prometeo Libros.

CABERO, J. (1994): "Nuevas tecnologías, comunicación y educación", Comunicar, No. 3, p. 14-25. España.

CLOUTIER, J. (1975). L'Ere d'Emerc. Montreal: Presse de l'Université de Montréal.

CROVI, D. (2016). Redes sociales digitales: lugar de encuentro, expresión y organización para los jóvenes". México: UNAM - Ediciones La Biblioteca.

CHAPARRO Escudero, M. (2015) "El pensamiento comunicacional de Luis Ramiro Beltrán". El Correo del Sur. 13 de julio. Sucre. Disponible en: http://correodelsur.com/punoyletra/20150713_el-pensamiento-comunicacional--de-luis-ramiro-beltran.html

DÍAZ BORDENAVE, J. (2011). Aportes de la comunicación para el desarrollo. Disponible en: http://www.portalguarani.com/3029_juan_diaz_bordenave/22205_aportes_a_la_comunicacion_para_el_desarrollo_2011_por_juan_diaz_bordenave.html

FREIRE, Paulo (1973). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural". Buenos Aires. Siglo XXI.

FREIRE, Paulo (1992). Pedagogía del oprimido. Madrid. Siglo XXI.

KAPLÚN, M. (2010). "Una pedagogía de la comunicación" en Aparici, R. (coord.) Educomunicación: más allá del 2.0, pp. 41-61, Barcelona: Gedisa.

LEONTIEV, A. (1978). Actividad, conciencia y personalidad. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Ciencias del Hombre.

LÈVY, P. (1999). Cibercultura. La cultura de la sociedad digital. Barcelona: Anthropos.

MARINI, R. M. (1994). "La crisis del desarrollismo". Disponible en: https://web.archive.org/web/20060613001006/http://www.marini-escritos.unam.mx/026_crisis_desarrollismo_es.htm

MARQUES DE MELO, J. (2009). Pensamiento comunicacional latinoamericano. Entre el saber y el poder. España. Comunicación y Social. Ediciones y publicaciones.

Orozco G., G (2012). "Televisión y producción de interacciones comunicativas". En Comunicación y Sociedad, No. 18, p. 39-54. UDG, México.

PIMENTEL, D. (2005). "Superconectados", en Montagu, A., Pimentel, D. & Groisman, M. Cultura digital. Comunicación y sociedad, pp. 25-96, Buenos Aires: Paidós

ROGERS, E. M. (1995). Diffusion of innovations. New York: Free Press.

SANTOYO, R. (1985). "En torno al concepto de interacción". Perfiles Educativos (27). 56-71.

Valderrama, C.E. (2000) Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías. Bogotá. Universidad Central y Siglo del Hombre Editores.

TIFFIN, J. y Rajasingham, L. (1997): En busca de la clase virtual, Barcelona, Paidós.