

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/302027889>

# Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado

Article · December 2012

---

CITATIONS

63

READS

7,480

1 author:



Ángel Barbas

National Distance Education University

22 PUBLICATIONS 77 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Epistemology of communication activism [View project](#)



Epistemology of Media Education [View project](#)

## EDUCOMUNICACIÓN: DESARROLLO, ENFOQUES Y DESAFÍOS EN UN MUNDO INTERCONECTADO

### *Media Literacy Education: development, approaches and challenges in an interconnected world*

Ángel Barbas Coslado

e-mail: abarbas@madrid.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia

**RESUMEN:** La educucomunicación es un campo de estudios teórico-práctico que conecta dos disciplinas: la educación y la comunicación. Tras el interés e impulso inicial de los años 70 y 80, la educucomunicación se convierte en un campo de estudios heterogéneo y plural. Por ello, tras un breve recorrido histórico por los hitos más significativos que han fundamentado la educucomunicación, expondremos las definiciones elaboradas en los últimos años para explicitar, a continuación, las características de los dos enfoques principales. Una vez contextualizado el estado de la cuestión, profundizaremos en el carácter dialógico de la que para nosotros sería la verdadera Educomunicación, realizando, así, una propuesta personal sobre el modo de entender esta disciplina y su esencia más íntima. Por último, abordaremos los actuales retos a los que nuestra Educomunicación debe prestar atención en un mundo cada vez más interconectado.

**Palabras clave:** Educomunicación, Educación en materia de comunicación, Web 2.0 y educación, Aprendizaje colaborativo, Aprendizaje dialógico, Pedagogía crítica.

**ABSTRACT:** The Media Literacy Education is a theoretical and practical field of study that connects two disciplines: education and communication. After the interest and initial impetus in the 70 and 80, the Media Literacy Education becomes a heterogeneous and plural field of study. Therefore, after a short historical overview of the most significant underlying points, we will present the latest definitions and the characteristics of the two main approaches. Once we have contextualized this matter we will investigate the dialogical character of a real Media Literacy Education. At this point, we do a personal proposal about how to understand this discipline and its true nature. Finally, we will study the current challenges that Media Literacy Education must pay attention in an interconnected world.

**Key words:** Media Literacy, Media Education, Web 2.0 and education, Collaborative learning, Dialogical learning, Critical pedagogy.

Fecha de recepción: 10-V-2012

Fecha de aceptación: 24-VI-2012

## Introducción

La educomunicación es un campo de estudios interdisciplinar y transdisciplinar que aborda, al mismo tiempo, las dimensiones teórico-prácticas de dos disciplinas históricamente separadas: la educación y la comunicación. Es también conocida como *educación en materia de comunicación*, *didáctica de los medios*, *comunicación educativa*, *alfabetización mediática* o *pedagogía de la comunicación*, en el contexto iberoamericano, y *media literacy* o *media education*, en el contexto anglosajón. Como veremos más adelante, estas denominaciones pueden englobarse en dos corrientes principales, cada una de ellas caracterizada por una concepción educativa y comunicativa específica.

No es fácil concretar el origen y la evolución de un campo de estudios tan heterogéneo y plural. La educomunicación ha sido abordada desde diferentes concepciones teóricas con varias líneas de desarrollo en su aplicación práctica. A pesar de esta dificultad, la literatura especializada toma una serie de referentes para estudiar los fundamentos de la educomunicación o *media literacy*: la experiencia educativa de Célestin Freinet y el libro *Culture and Environment* de Frank Raymond Leavis y Denys Thompson.

Freinet fue un educador que desarrolló gran parte de su actividad en una escuela rural de Bar-sur-loup, un pueblo de los Alpes marítimos franceses, durante los años 20 y 30 del pasado siglo. Convencido de la necesidad de transformar el sistema educativo, introdujo por primera vez en la historia un medio de comunicación en el ámbito escolar. La acción pedagógica puesta en práctica a través de la imprenta escolar permitió transformar los métodos memorísticos y mecánicos basados en la transmisión de contenidos por otros más acordes a la vida y la curiosidad de los educandos. Estos, motivados por la necesidad de conocer la realidad social para poder comunicarla a través del periódico escolar, aprendían por medio de la comunicación (Kaplún, 1998). El método del periódico escolar se extendió por distintas escuelas de otras regiones francesas y aún hoy se mantiene vigente tanto en Francia como en otros países<sup>1</sup>.

Len Masterman – consultor de la UNESCO y del Consejo de Europa sobre Educación en materia de comunicación y uno de los más prestigiosos autores sobre la temática durante los años 80 y 90 – considera que los primeros antecedentes de lo que hoy conocemos como *alfabetización mediática* hay que buscarlos en Gran Bretaña, concretamente, en la publicación de *Culture and Environment* (1933) de Leavis y Thompson. Para Masterman (1993: 56), este libro «constituyó una llamada de alerta a la resistencia frente a la influencia de la «civilización», de la que una de las manifestaciones que más corrompían eran los

<sup>1</sup> Para ampliar información sobre la influencia de las técnicas de Freinet en España consultar HERNÁNDEZ HUERTA, J. L. (2012): *Freinet en España (1926-1939). Escuela popular, historia y pedagogía*. Castilla Ediciones, Valladolid.

*mass media*». Testigos de un mundo cada vez más cambiante y ante lo que ellos consideraban la decadencia social y moral de la sociedad inglesa – causada, en parte, por la influencia de los medios de comunicación de masas –, los autores reclamaban a los profesores de lengua una serie de cambios en las prácticas educativas, con el fin de preservar los valores culturales tradicionales.

### **Institucionalización y desarrollo**

A partir de los años 70, la UNESCO comenzó a interesarse por las políticas en comunicación como factor de crecimiento económico y desarrollo en los países más desfavorecidos. Para ello fue necesario la convergencia de una serie de fenómenos previos, entre los que cabe destacar: la influencia de la perspectiva crítica sobre las industrias culturales de la Escuela de Frankfurt – con los trabajos de autores como Horkheimer, Adorno y Marcuse –; los estudios sobre *Comunicación para el Desarrollo* en América Latina; las controvertidas teorías de Marshall McLuhan sobre la comunicación; y, los textos y experiencias de educadores en diferentes partes del mundo: Paulo Freire, Mario Kaplún, Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto Castillo, entre otros. Todo ello aportó un bagaje teórico y práctico para el nacimiento de la educocomunicación.

En 1973, el Consejo Internacional de Cine y Televisión (CICT) dio la siguiente definición para designar a la educación en materia de comunicación:

«Por educación en materia de comunicación cabe entender el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de los medios modernos de comunicación y de expresión a los que se considera parte integrante de una esfera de conocimientos específica y autónoma en la teoría y en la práctica pedagógica, a diferencia de su utilización como medios auxiliares para la enseñanza y el aprendizaje en otras esferas del conocimiento como las matemáticas, la ciencia y la geografía» [cursivas del texto original] (Morsy, 1984: 7).

Un año después, en 1974, la UNESCO organizó la primera reunión de expertos sobre políticas de comunicación. En este encuentro se recomendó que dichas políticas «incluyeran previsiones para estimular el acceso de las masas a los mensajes de los medios de comunicación masiva y el empleo incrementado y mejorado de estos medios para programas educativos y culturales» (Beltrán en Aparici y Marí, 2003: 141).

El creciente interés de la UNESCO por la mejora de la comunicación y la educación para el desarrollo de los pueblos y la controversia generada en el seno de dicha organización entre los países desarrollados y los subdesarrollados<sup>2</sup>, motivó dos acontecimientos clave para la posterior institucionalización de la educación en materia de comunicación.

<sup>2</sup> En 1973 los Países No Alineados anuncian su determinación para forjar un nuevo orden internacional de la economía y simultáneamente la necesidad de un nuevo orden mundial de la información para descolonizar la comunicación. Para ampliar información consultar BELTRÁN, L. R. (2005): «La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica. Un recuento de medio siglo». III Congreso Panamericano de la Comunicación. Buenos Aires (Argentina).

En primer lugar, la creación en 1977 de la Comisión Internacional para el Estudio de los problemas de la Comunicación bajo la presidencia del Premio Nobel de la Paz Sean MacBride. Fruto del trabajo de esta comisión, se publicó en el año 1980 el denominado *Informe McBride*<sup>3</sup>, un documento cuyo objetivo quedaba claramente explicitado en su primera página: «*Hacia un nuevo orden mundial de información y comunicación, más justo y más eficiente*».

En segundo lugar, la organización de una reunión de expertos celebrada en la sede de la UNESCO (París) en 1979. Dicha reunión sirvió para ampliar la definición elaborada por el CICT sobre la educación en materia de comunicación, considerando que este campo de estudios incluía:

«(...) todas las formas de estudiar, aprender y enseñar a todos los niveles (...) y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación» [cursivas del texto original] (Morsy, 1984: 8).

A raíz de esta reunión de expertos, en 1983, Zaghoul Morsy – en aquel momento editor de *Perspectivas*, revista de Educación de la UNESCO – dedicó un número especial a la educación en materia de comunicación. En esta publicación se encuentra la ponencia que ofreció Len Masterman en la Conferencia Nacional sobre Comunicación celebrada en Adelaida (Australia) en 1982. Masterman (1983: 193) señalaba entonces que este campo de estudios

«(...) debe apuntar a aumentar el conocimiento por nuestros alumnos del funcionamiento de los medios de comunicación, del modo que tienen de producir un significado, de su forma de organización, de cómo construyen la realidad, y de la comprensión de esa 'realidad' por quienes la reciben».

Un año después, en 1984, se publicó el libro que institucionalizaría este campo de estudios a nivel mundial: *La educación en materia de comunicación*. Este texto recoge diferentes artículos de autores de prestigio internacional y plantea las líneas básicas y los retos de este campo de estudios teórico-práctico, a partir de «la necesidad de que la educación perciba de manera diferente los medios de comunicación de masas, tome en cuenta en sus contenidos la cantidad cada vez mayor de mensajes que estos medios transmiten y aprenda a utilizar sus técnicas y sus tecnologías» (Morsy, 1984: 5).

Organizaciones, investigadores, académicos y políticos comienzan a interesarse por la temática. Durante los años 70 y 80 la educación en materia de comunicación es aplicada en diferentes partes del mundo con distintos grados de aceptación por parte de las administraciones públicas. Junto a las propuestas

<sup>3</sup> Dicho informe se publicó en 1980 con el título de *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo*.

institucionales hay que destacar las alternativas de diferentes movimientos, grupos y colectivos sociales, todos ellos preocupados por educar en los medios de comunicación. Podemos encontrar ejemplos en países como Ecuador, México, Chile, Costa Rica, Argentina, España, Estados Unidos, Francia, Canadá, Reino Unido o Finlandia, entre otros<sup>4</sup>.

En estos contextos se dieron diferentes planteamientos y respuestas, atendiendo a las necesidades educativas, culturales y sociales de la ciudadanía. Estudiando cada una de estas propuestas podemos comprobar que la educación-comunicación ha sido entendida desde concepciones y perspectivas diferentes. De alguna manera, esta divergencia es una de las características definitorias de la educación en materia de comunicación, un rasgo que hace de este campo de estudios un territorio heterogéneo y plural.

### Definiciones y enfoques

En un artículo de estas características sería imposible hacer una recopilación exhaustiva de todas las definiciones elaboradas en torno a este concepto. No obstante, consideramos fundamental remitir a cuatro de ellas por haber recogido aspectos esenciales. En primer lugar, la definición acordada en el *Seminario Latinoamericano* organizado por la CENECA en Las Vertientes (Chile) en 1991; en segundo lugar, las definiciones de dos autores referenciales en el campo de la educomunicación, Mario Kaplún y Agustín García Matilla; y, en tercer lugar, la definición propuesta por la Asociación de educadores *Aire Comunicación*.

A partir de 1985, el *Seminario Latinoamericano* se consolidó como un importante foro de encuentro y discusión para los especialistas de toda la región. La edición organizada por la CENECA en Las Vertientes (Chile, 1991) dio lugar a la publicación del libro *Educación para la comunicación. Manual latinoamericano* (Santiago de Chile, 1992), editado por CENECA, UNICEF y UNESCO. Roberto Aparici (2010a: 9) cita la definición recogida en dicha publicación:

«(...) la educomunicación incluye, sin reducirse, el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios por los que se realiza la comunicación personal, grupal y social. Abarca también la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad».

Por otra parte, Mario Kaplún, después de su dilatada experiencia como educador durante los años 60, 70 y 80 en diversos países latinoamericanos, en su libro *Una pedagogía de la comunicación* afirma que la educomunicación:

<sup>4</sup> Para ampliar información sobre los pioneros en la aplicación de la educación en materia de comunicación consultar APARICI, R. (Coord.) (1996): *La revolución de los medios audiovisuales: educación y nuevas tecnologías*. Ediciones de la Torre, Madrid.

«(...) tendrá por objetivo fundamental el de *potenciar a los educandos como emisores*, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. Su principal función será, entonces, la de proveer a los grupos educandos de *canales y flujos de comunicación* – redes de interlocutores, próximos o distantes – para el intercambio de tales mensajes. Al mismo tiempo, continuará cumpliendo su función de proveedora de materiales de apoyo; pero concebidos ya no como meros transmisores-informadores sino como generadores de diálogo, destinados a activar el análisis, la discusión y la participación de los educandos y no a sustituirlas» (Kaplún, 1998: 244).

Mientras que Agustín García Matilla, uno de los impulsores en España de los estudios en materia de educomunicación, considera que esta:

«(...) aspira a dotar a toda persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad. Asimismo, ofrece los instrumentos para: comprender la producción social de comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación» (García Matilla en Aparici, 2003: 111).

Finalmente, la Asociación *Aire Comunicación*, formada por comunicadores, educadores y docentes de todos los niveles educativos, concibe este campo de estudios como:

«(...) un espacio teórico-práctico formado por las interrelaciones entre dos campos muchas veces separados: la educación y la comunicación (con especial hincapié en su vertiente mediática); un espacio de trabajo con un fin muy claro: extraer todo el potencial de la unión de estas disciplinas al servicio del desarrollo social e individual del ser humano, con la vista puesta en la consecución de un mundo más habitable para todos»<sup>5</sup>.

Existen algunas similitudes en las definiciones expuestas. Las cuatro parten de una misma concepción comunicativa-educativa y se enmarcan en la tradición *dialogica y crítica*, inspirada, principalmente, por los trabajos de Paulo Freire de los años 60 y 70. Estas semejanzas son, de hecho, los pilares fundamentales que configuran un determinado enfoque de la educomunicación; aunque, como señalábamos al principio, no es el único.

Podemos identificar distintos *enfoques educomunicativos* que nos permiten analizar diferentes prácticas de educomunicación. Cada uno de estos enfoques pone el acento en una dimensión específica, en coherencia con la concepción educativa, comunicativa y social de la que parten. De esta manera, si afirmamos con Kaplún (1998) que a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y práctica de la comunicación, debemos concluir que a cada tipo de comunicación corresponderá, no sólo una determinada concepción y práctica de la educación, sino también una determinada concepción de la sociedad.

<sup>5</sup> Fuente «Aire Comunicación»: <http://www.airecomun.com/educomunicacion/que-es.html>

Las distintas denominaciones ya mencionadas en la introducción – a saber, *educación en materia de comunicación*, *didáctica de los medios*, *comunicación educativa*, *alfabetización mediática* o *pedagogía de la comunicación*, en el contexto iberoamericano, y *media literacy* o *media education*, en el contexto anglosajón – encierran formas específicas de entender la educomunicación, mostrando dos enfoques diferenciados. Mientras que las expresiones anglosajonas centran su atención en el manejo instrumental de los medios, las denominaciones utilizadas en el contexto iberoamericano hacen referencia a planteamientos dialógicos cercanos a la pedagogía crítica. De este modo, observamos un enfoque educativo *instrumental* centrado en el manejo de la tecnología, por un lado, y la educomunicación entendida como *proceso dialógico*, por otro.

El enfoque educativo *instrumental* concibe la educación-comunicación desde los modelos *informativo-transmisivos*. La comunicación es entendida en clave técnica en correspondencia con el modelo educativo «bancario» (Freire, 2005), basado también en los planteamientos conductistas de la instrucción programada. Se centra, principalmente, en el adiestramiento para el manejo de la tecnología o de los medios. Los educadores son concebidos como una especie de *expertos tecnológicos*, cuyo objetivo implícito es convertir a los educandos en operadores técnicos. Es habitual encontrar estos modelos en programas de *alfabetización digital* para adultos o en algunos planes escolares que incorporan los recursos digitales a los procesos educativos, sin considerar los planteamientos *emancipadores*, *críticos* o *dialógicos* en el uso de los medios.

Aparici (2003: 31) señala que «en el mundo anglosajón cuando se habla de alfabetización informática y digital se refieren a una destreza instrumental y mecánica, es decir, conocer las herramientas sin considerar los profundos cambios que conlleva la introducción de una tecnología en un determinado ámbito». Entonces, si la enseñanza de la *lecto-escritura* lleva implícita la idea de la comprensión y transformación del mundo – tal como mostró Freire –, ¿por qué la enseñanza de las tecnologías digitales se limita, en muchos casos, sólo al manejo de las herramientas?, ¿qué consecuencias tendrá la aplicación de este tipo de *prácticas educomunicativas* para la ciudadanía de la *sociedad digital*?, ¿qué modelo de sociedad está detrás de este tipo de enfoques?

Pese a la urgencia e importancia de estas preguntas, desde finales de los años 80 y a partir de los años 90, se observa un afianzamiento de las *prácticas educomunicativas instrumentales*. Esta primacía se ve reforzada con la progresiva incorporación de las tecnologías digitales – especialmente los ordenadores e Internet – a la mayoría de las actividades sociales y con la implantación del paradigma tecnológico dominante (Gutiérrez, 2003) en los planes y programas de educación en materia de comunicación. A este respecto, señala Aparici (2010a: 11) que



«(...) en los últimos años se ha impuesto a través de la industria del conocimiento una forma determinada de entender y estudiar la educomunicación. A partir de la globalización de la economía y de las tecnologías de la información y de la comunicación (fines de los ochenta e inicios de los noventa del siglo XX), se estandarizaron y expandieron los modelos anglosajones que se convirtieron en el pensamiento hegemónico para abordar este campo de estudios (...).»

En el fondo, tal como señalan autores como Aparici (2003 y 2010), Correa, (2001, 2002 y 2010) o Gutiérrez (2003) este estado de la educación en materia de comunicación durante la década de los 90 y hasta la actualidad no es más que un síntoma, quizá una consecuencia, de la globalización económica neoliberal y de la asunción del *pensamiento único* (Chomsky y Ramonet, 2008) a escala planetaria:

«Desde mediados de la década de los 90 comenzamos a asistir a eventos académicos donde se asociaban indisolublemente las palabras Internet, Futuro y Educación, como si fueran los tres vértices de un triángulo esotérico preñado de horizontes, de esperanzas y excelencias pedagógicas. (...) La eficacia, el control de procedimientos en la comunicación y la gestión, la rentabilidad, la calidad, el uso de las TIC, la innovación, la excelencia... entre otros principios de profesión de fe neoliberal han acabado por instalarse y adueñarse del discurso pedagógico. (...) La innovación, la calidad, la excelencia... forman parte de la ideología invisible del discurso neoliberal, una especie de letanía mercantil o Vúlgata económica que afecta a todos los demás discursos, incluido el discurso de la educación» (Correa en Aparici, 2010b: 212-213)

Por su parte, la educomunicación *dialógica* se fundamenta en concepciones sociales, educativas, comunicativas, mediáticas y tecnológicas diferentes a las instrumentales. Para empezar, quizá habría que recordar que la comunicación es un fundamento esencial para el aprendizaje, para la socialización y para la construcción del conocimiento. De acuerdo con Daniel Prieto Castillo (en Aparici, 2003: 82) «el hecho educativo es profunda, esencialmente comunicacional. La relación pedagógica es en su fundamento una relación entre seres que se comunican, que interactúan, que se construyen en la interlocución».

Asimismo, conviene señalar con Bohm y Peat (1988: 266) – dos de los autores que más han teorizado sobre las prácticas dialógicas – que la palabra *diálogo* «se deriva de una palabra griega en la que *dia* significa «a través» y *logos* significa «palabra»; por tanto, diálogo significaría *a través de la palabra*. Estos autores entienden el diálogo como «un flujo libre de significados entre gente que se comunica, como una corriente que fluye entre dos orillas» (*Ibid.*). Esta idea es expresada en otra parte por David Bohm (1997: 30) cuando señala que la etimología de la palabra

«(...) sugiere la existencia de una corriente de significado que fluye entre, dentro y a través de los implicados. El diálogo hace posible, en suma, la presencia de una corriente en el seno del grupo, a partir de la cual puede emerger una nueva comprensión, algo creativo que no se hallaba, en modo alguno, en el momento de partida».

Es así como este enfoque concibe la *acción educocomunicativa*: como proceso dialógico inseparable de la práctica educativa y de los procesos de aprendizaje colaborativo. Desde esta perspectiva, la construcción del conocimiento va unida a la práctica de la educocomunicación; es decir, cuando expresamos una idea para que nuestros interlocutores puedan comprenderla es cuando dicha idea es aprendida y comprendida verdaderamente por nosotros. En otras palabras, conocer es comunicar y es dialogar.

## El carácter dialógico de la Educomunicación

Llegados a este punto cabría preguntarse si el enfoque instrumental se corresponde verdaderamente con lo que aquí defendemos por *educocomunicación* o si es posible la existencia de prácticas educocomunicativas sin *dia-logos*. Quizá lo que hasta aquí se ha considerado sólo como un rasgo característico del enfoque dialógico aparezca ahora como la verdadera esencia de la educocomunicación, pues es en el diálogo donde

«(...) van apareciendo los contraargumentos, los vacíos, endebleces y contradicciones de unas ideas y nociones que hasta entonces aparentaban coherentes y sólidas; y se va llegando a la formulación de un pensamiento propio al que improbablemente se llegaría sin interlocutores, presentes o distantes» (Kaplún, 1998: 214).

*Nuestra Educomunicación – la Educomunicación*<sup>6</sup> – tendría como finalidad la construcción y creación colectiva a través del intercambio simbólico y el flujo de significados. Esto supone considerar, en primer lugar, la naturaleza colaborativa y participativa de la Educomunicación; en segundo lugar, sus posibilidades creativas y transformadoras y, en tercer lugar, los medios y códigos a través de los que se establece el proceso *educocomunicativo*.

### 1. Naturaleza colaborativa y participativa de la Educomunicación

Al hablar de la naturaleza colaborativa y participativa de la Educomunicación debemos partir desde un postulado fundamental: «las personas poseemos la capacidad de lenguaje y de pensamiento y, por lo tanto, contamos con la capacidad de interacción mediante el diálogo» (Flecha, Dávila y Vargas, 2004: 25). La Educomunicación pone el acento en el intercambio de los participantes a través de la puesta en acción de su capacidad para el diálogo, es decir, mediante su participación activa en el proceso. Esto nos lleva a establecer la horizontalidad y la igualdad como condiciones esenciales e imprescindibles para su práctica. Este modelo resalta el carácter democrático de la educación-comunicación donde las intervenciones de los participantes deben situarse en planos simétricos.

<sup>6</sup> Reservamos a partir de este momento el uso de la mayúscula en el término para referirnos a la propuesta personal que en este artículo realizamos sobre el verdadero sentido y naturaleza de la Educomunicación.

Asimismo, la participación implica una actitud colaborativa en los participantes y dinámicas de aprendizaje dialógico que permitan convertir el proceso en medio de colaboración para la consecución de fines comunes. Sin la actitud colaborativa y sin el diálogo entendido de esta forma no podríamos hablar de colaboración, tampoco de participación, sino de un mero *hablar por hablar* o de una confrontación entre opiniones individuales. En palabras de Bohm y Peat (1988: 273), «en un diálogo auténtico existe la posibilidad de que la nueva forma de mente consensual sea un instrumento más poderoso de lo que puede serlo la mente individual, ya que la primera lleva consigo un rico orden creativo entre lo individual y lo social».

Este planteamiento es claramente diferente a los puestos en práctica por los enfoques instrumentales donde la participación – mejor dicho, la *pseudoparticipación* – se establece a partir dinámicas de trabajo en cadena de naturaleza *fordista*<sup>7</sup>. Se fijan unos objetivos previos, unas recompensas, un control de la producción y una división de tareas donde cada individuo es responsable sólo de una parte. En este tipo de prácticas no se promueve el aprendizaje colaborativo-dialógico, ni la creatividad, ni la inteligencia colectiva; se ignora la dimensión ética y social que debería tener cualquier proceso educativo; y, se fomentan valores de corte competitivo e individualista.

La naturaleza colaborativa y participativa de la Educomunicación conlleva también, como veremos a continuación, otra dimensión de carácter creativo y transformador con la que está estrechamente relacionada.

## 2. Posibilidades creativas y transformadoras de la Educomunicación

La Educomunicación concibe el aprendizaje como un proceso creativo donde sólo es posible la construcción de conocimientos a través del fomento de la creación y la actividad de los participantes. El conocimiento no es algo *dado* o *transmitido* sino algo *creado* a través de procesos de intercambio, interacción, diálogo y colaboración. La Educomunicación debe favorecer este tipo de dinámicas de aprendizaje donde la creatividad es, al mismo tiempo, objetivo y método en procesos de análisis y experimentación permanente.

Para autores como Paulo Freire (2005), Mario Kaplún (1998) o Peter McLaren (1997) este tipo de dinámicas implican y generan una *toma de conciencia* entendida como un proceso de reflexión para la acción social y la transformación del mundo. A partir de este planteamiento, el *proceso educocomunicativo* es el *medio* a través del cual hombres y mujeres, a la vez que aprenden, recrean

<sup>7</sup> El *fordismo* se refiere al modelo de producción en cadena que implantó Henry Ford, fabricante de automóviles de Estados Unidos, a comienzos del siglo XX. Se caracteriza por la división del trabajo, la reducción de costes y el control del tiempo de producción. Este modelo se convirtió en prototipo del sistema industrial y de la sociedad de masas.

y transforman la realidad en la que están inmersos, porque «la persona humana está dotada de la acción, por tanto es agente-actuante, constructora y transformadora del medio en el cual se desarrolla y vive» (Ferrada y Flecha, 2008: 46).

La Educomunicación, por tanto, es proceso, movimiento, flujo de significados, acción creativa y re-creativa, construcción-deconstrucción-reconstrucción permanente de la realidad. Es, en suma, una forma de pedagogía crítica que concibe los procesos educativos, la comunicación, los medios y las tecnologías como herramientas de análisis y de acción para la comprensión y la transformación del mundo.

### 3. *El uso de los medios en el proceso educomunicativo*

Todo acto de educación-comunicación se produce a través de una serie de significados culturales compartidos por los participantes. En este sentido, los códigos lingüísticos, que nos permiten expresarnos a través del lenguaje verbal, son los *medios* en la relación entre pensamiento y mundo y estos, una vez compartidos y socializados, convierten a la comunicación – entendida ahora como *auténtico* diálogo – en el *medio* entre individuos y sociedad. El lenguaje es a la relación entre pensamiento y mundo lo que la comunicación y el diálogo a la relación entre individuos y sociedad, esto es, el medio.

Desde la Educomunicación se concibe el término *medio* en este sentido de *mediación* o *intermediación*. La tecnología es, por tanto, una forma de mediación o medio de interacción, no sólo para poder establecer el proceso comunicativo, sino también para problematizar situaciones y «para estimular la discusión, el diálogo, la reflexión y la participación» (Kaplún, 1998: 53). Se diferencia claramente del uso de los medios en los *enfoques instrumentales*, ya que mientras para estos la tecnología es, implícitamente, un fin en sí misma, para el *enfoque dialógico* «una cámara de vídeo, un ordenador, un lápiz o un bolígrafo son instrumentos que permiten la comunicación, la reflexión, la comprensión de la realidad» (Aparici, 2003: 408).

Los medios no son lo relevante ya que pueden variar dependiendo de diversos factores, como, por ejemplo, los objetivos que se pretenden alcanzar o los recursos y la infraestructura disponibles. La Educomunicación creará aquellos escenarios, contextos, ambientes o medios de comunicación – con independencia de la naturaleza de estos – que permitan establecer procesos de aprendizaje dialógico donde no haya respuestas prefijadas, caminos marcados o itinerarios cerrados.

Los medios deben posibilitar el flujo de significados, el movimiento y la producción de conocimientos socializados. Esta perspectiva es puesta de relieve por investigadores de la comunicación en el contexto digital como Pierre Lévy

(2004), Marco Silva (2005) o Carlos Scolari (2008), autores que encuentran nuevas posibilidades en los medios digitales entendidos como canalizadores de procesos y flujos de comunicación donde aparecen conceptos como la *hipermediación*:

«Al hablar de hipermediación no nos referimos tanto a un producto o un medio sino a procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí. (...) no estamos simplemente haciendo referencia a una mayor cantidad de medios y sujetos sino a la trama de reenvíos, hibridaciones y contaminaciones que la tecnología digital (...) permite articular dentro del ecosistema mediático» (Scolari, 2008: 113-114).

La digitalización de los datos y la interconexión de ordenadores en red re-dimensionan el carácter *mediacional* o *procesual* de la educomunicación. Esta, como veremos, es una de las características propias de la denominada Web 2.0 y un nuevo desafío para la Educomunicación en un mundo interconectado.

## Desafíos para la Educomunicación en un mundo interconectado

En sus orígenes, la Web se configuró como un conjunto de páginas estáticas entrelazadas mediante vínculos y escritas en lenguaje HTML. A pesar de que la idea original se basaba en la posibilidad de que cualquier persona pudiese emitir información y vincularla con la ya existente, lo cierto es que, en aquel momento, la Web estaba limitada a los expertos en programación y redes informáticas. La Web 1.0 era equiparable a cualquiera de los medios de comunicación tradicionales, donde se establecen claramente los roles entre emisores-receptores y la actividad de estos últimos se limita a la recepción de la información.

La única diferencia real que existía entonces entre la Web y un libro, la televisión, el cine o la radio, era el lenguaje hipertextual. Sin embargo, como concepto de lectura no-lineal, el hipertexto está presente en la literatura y el cine mucho antes de la aparición del primer ordenador<sup>8</sup>. Algunos autores, entre los que cabe destacar a Umberto Eco y a Perla Sassón-Henry, ven en la obra de Jorge Luis Borges los orígenes de lo que hoy conocemos como Internet y su primera gran evolución: la Web 2.0

El término Web 2.0 fue acuñado por Tim O'Reilly en el año 2004 para referirse a una segunda generación de la World Wide Web. Lo que caracteriza principalmente a esta segunda generación es que – gracias a la incorporación de nuevas herramientas que facilitan la comunicación y la interacción – todos los usuarios pueden publicar libremente en Internet, sin necesidad de tener cono-

<sup>8</sup> En este sentido, es necesario mencionar la película soviética *El hombre con la cámara* (Dziga Vértov, 1929), los cuentos de Jorge Luis Borges *El jardín de los senderos que se bifurcan* (1944) y *El Aleph* (1949), así como la novela de Julio Cortázar *Rayuela* (1963).

cimientos de programación. De este modo, podemos decir que la Web 2.0 se centra especialmente en la comunicación y en el usuario. Poco a poco, Internet se convierte en un medio *interactuante* que posibilita el intercambio de roles entre emisores y receptores; es decir, en una plataforma de interacción, en un *ciber*-espacio de intermediación para la comunicación global con un marcado carácter social.

El uso social de la Web 2.0 se produce a través de las interacciones puestas en práctica en las redes sociales, los blogs o las wikis. Herramientas que permiten ir más allá de los modelos de comunicación bidireccionales, integrando simultáneamente lenguajes, medios y soportes, para constituirse en prácticas *hipermediáticas* (Scolari, 2008), caracterizadas por modelos de comunicación rizomáticos<sup>9</sup> e interactivos.

De acuerdo con Scolari (2008: 83) «lo digital es, sin duda, un elemento básico de los nuevos medios pero desde una perspectiva teórica aporta poco a la caracterización de las nuevas formas de comunicación». Por ello, consideramos que las nociones de *rizoma* e *interactividad* permiten aproximarnos a una conceptualización de la comunicación digital para abordarla en toda su complejidad.

Estos son, por tanto, elementos fundamentales de los modelos puestos en práctica a través de la comunicación digital. Conceptualizar estos modelos desde su dimensión *rizomática* e *interactiva* es hacer referencia a «un espacio complejo de múltiples entradas, recorridos y salidas interrelacionadas y en movimiento» (Silva, 2005), donde es posible la participación-intervención de los usuarios, la bidireccionalidad-hibridación de las comunicaciones y la permutabilidad-potencialidad de los mensajes. (*Ibid.*)

Sin embargo y pese a estas potencialidades de la comunicación digital, en la actual *sociedad de la información* se siguen reproduciendo los modelos comunicativos de carácter transmisivo, como se puede comprobar, por ejemplo, en las prácticas escolares que utilizan las tecnologías digitales de forma *acrítica* e *instrumental*. De esta manera, se produce una dualidad de procesos paralelos donde, por un lado, se refuerza el carácter *informativo-transmisivo* de la tecnología y, por otro, se generan nuevas utopías comunicativas y sociales.

Respecto a esta dualidad, cabe señalar la célebre distinción de Umberto Eco entre *apocalípticos* e *integrados* ahora en el ámbito del ciberespacio. Los *apocalípticos* de hoy se corresponderían con aquellos que consideran que un exceso de tecnología en la sociedad actual llevará a una progresiva deshumanización y pérdida de valores; por su parte, los *integrados* serían los utópicos que ven en los

<sup>9</sup> Hablamos de «comunicación rizomática» basándonos en el modelo descriptivo y epistemológico de los filósofos Deleuze y Guattari, en el que la organización de los elementos no seguiría líneas de subordinación jerárquica, sino que cualquiera de ellos podría afectar o incidir en otro. Para ampliar información consultar DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1997): *Rizoma (Introducción)*. Pre-textos, Valencia.

medios digitales una nueva posibilidad de emancipación de la humanidad. Autores como Howard Rheingold (2004) o Pierre Levy (2004) han teorizado sobre aspectos como las *multitudes inteligentes*, la *inteligencia colectiva*, la *cosmopedia* o el *superlenguaje*, mutaciones antropológicas que, según este último autor, serán factibles gracias a las posibilidades de la tecnología:

«Esta situación, imprevisible, riesgosa, se asemeja a bajar por rápidos desconocidos. No viajamos solamente entre los paisajes exteriores de la técnica, de la economía o de la civilización. Si sólo se tratara de pasar de una cultura a otra, tuviéramos ejemplos, referencias históricas. Pero pasamos de una humanidad a la otra, otra que no sólo continúa oscura, indeterminada, sino que rechazamos incluso interrogar, que no aceptamos todavía reconocer. (...) No obstante, contrariamente a lo sucedido en el momento del nacimiento de nuestra especie o en ocasión de la primera gran mutación antropológica (la del neolítico, que vio el surgimiento de la ganadería, la agricultura, la ciudad, el Estado y la escritura), tenemos la posibilidad de pensar colectivamente esta aventura y de influir en ella» (Lévy, 2004).

¿Es esto una fantasía? ¿Un relato de ficción? ¿O es sólo una *integradísima* exageración? Aún no lo sabemos. Sin embargo, la Educomunicación tiene, en este contexto, un campo de actuación e investigación prioritario. La Red se ha constituido en una extensión propia de la sociedad (Castells, 2005) y, si consideramos la dimensión social del aprendizaje como eje central de todo proceso educativo, la Educomunicación del siglo XXI deberá concebir el ciberespacio como parte integrante de ese aprendizaje social.

Por ello, la Educomunicación debe entender al ciberespacio no sólo desde su dimensión tecnológica y/o mediática, sino también – y sobre todo – como una *comunidad de práctica* (Wenger, 2001) entendida como metodología social para el aprendizaje. Las comunidades de práctica son dinámicas de aprendizaje concebidas a partir de la acción grupal cuyo objetivo es la creación de conocimientos y la transformación de una situación concreta mediante procesos de diálogo y de investigación sobre la práctica.

Antoni Garrido (2003) nos dice al respecto:

«La teoría del aprendizaje social considera a las comunidades sociales como lugares privilegiados para la adquisición y creación de conocimiento. Tales comunidades constituyen el contexto para desarrollar una práctica como un proceso activo, dinámico e histórico de participación en la negociación de significado en el que paralelamente se construyen las identidades de los participantes y su aprendizaje».

Partimos desde este planteamiento para afirmar que las redes sociales, con independencia de los medios utilizados para establecer la interacción, siempre han sido comunidades de práctica privilegiadas para llevar a cabo el aprendizaje social. Por tanto, hablar de una *red social* como algo novedoso es obviar el contexto en el que los seres humanos hemos aprendido a través de la participación en sociedad. No obstante, los actuales servicios de redes sociales en contextos



virtuales han aprovechado los recursos que brindan las tecnologías digitales para redimensionar las prácticas y posibilitar nuevas formas de aprendizaje social.

Como sabemos, las redes sociales en entornos virtuales se han convertido no sólo en un fenómeno lúdico y de ocio, empresarial o publicitario, sino también en una nueva forma de entender los procesos educativos y comunicativos. Las dinámicas educativas surgidas a la luz de la Web 2.0 plantean una serie de desafíos y posibilidades a la Educomunicación. Es así como surge el concepto de *edupunk* – acuñado por Jim Groom en el año 2008 –, como un *ethos* del aprendizaje en línea desde donde emergen otros formatos de socialización y de aprendizaje:

«El papel del edupunk debe ser que cada uno cree su propio proceso de aprendizaje, utilizando los materiales que estén al alcance de la mano, para avanzar en la agenda propia y no en una lógica y un lenguaje de participación entregados intactos por la sociedad» (Stephen Downes en Piscitelli, Adaime y Binder, 2010).

Desde los planteamientos educativos del *edupunk* se concibe la escuela tradicional como una maquinaria institucional que tiende a la estandarización de los aprendizajes, a *la reproducción*, según Bourdieu y Passeron (2001). Se trata de un enfoque pedagógico que, partiendo de la *Progressive Education* de John Dewey, expande las ideas del aprendizaje activo a través de las posibilidades que ofrecen los medios digitales y que se concreta en el lema del *Do it yourself (Hazlo tú mismo)*.

Actualmente se están llevando a cabo programas universitarios basados en el concepto de *edupunk*. Es el caso del curso de la Universidad de British Columbia (Canadá) «Murder, Madness, and Mayhem: Latin American Literature in Translation» o del curso «Digital Ethnography», del Departamento de Antropología de la Universidad del Estado de Kansas (Estados Unidos); cursos que, a pesar de la metodología utilizada, forman parte de una estructura organizativa e institucional muy alejada de los principios del *edupunk*. Por otra parte, encontramos ejemplos de prácticas educativas descentralizadas y en abierto, como la iniciativa promovida por John Moravec y Cristóbal Cobo Romani, *Aprendizaje invisible*<sup>10</sup>.

Asimismo, la influencia de las tecnologías digitales en las nuevas formas de aprender ha generado teorías del aprendizaje como el *conectivismo* de George Siemens (2004). Este planteamiento teórico, definido como «una teoría del aprendizaje para la era digital», pretende superar las limitaciones del conductismo, del cognitivismo y del constructivismo, al ser estas teorías elaboradas antes del impacto de las tecnologías digitales. Influida por las redes neuronales, la complejidad, la autoorganización y la teoría del caos, George Siemens establece un planteamiento donde la distribución caótica y reticular de la información precisaría de formas de aprendizaje afines a la red y afines a nuestros propios mecanismos cerebrales. De esta manera, señala Dolors Reig:

<sup>10</sup> Para ampliar información consultar <http://www.invisiblelearning.com/libro.html>



«(...) el conectivismo defendería la tesis de que, más que lo que sabemos, lo importante en el aprendizaje es el metaconocimiento, el saber dónde y cómo encontrar los datos que necesitamos. Son, ahora, las conexiones, las asociaciones que se establecen fuera de nuestro cerebro, interpretadas mediante habilidades (como el cálculo de probabilidades o la abstracción de esquemas y patrones), las que pueden ser consideradas conocimiento» (Reig en Piscitelli, Adaime y Bider, 2010).

Por tanto, el *conectivismo* presupone la existencia del conocimiento y el aprendizaje en dispositivos no humanos, esto es, «en el interior de una organización o en una base de datos» (Siemens, 2004). ¿Pero es posible concebir el aprendizaje desde esta perspectiva? Lo que sí es posible, pensamos, es vincular el *conectivismo* con la primacía del enfoque educocomunicativo *instrumental* reforzado ahora por su claro carácter organizativo-empresarial. No debería extrañarnos esta vinculación si atendemos, por ejemplo, a la importancia otorgada durante los últimos años a las políticas de comunicación en las empresas más competitivas y a la omnipresencia de la Web 2.0 en los planteamientos del «capitalismo del conocimiento» (Krüger y Gorz en Rodríguez García, 2009).

Pero, ¿debería entonces seguir llamándose aprendizaje o tendremos que cambiarle el nombre – a tenor de los planteamientos del libre mercado, de la necesidad de ser «competente» para no quedarnos fuera del sistema, de los valores individualistas fomentados por nuestra sociedad y por nuestro modelo educativo, de la exacerbada competitividad a escala mundial y, en definitiva, a tenor de la importancia de las tecnologías digitales para el mantenimiento de la globalización económica neoliberal – por otro que quizá podría ser el de *competencia conectiva*? ¿Qué consecuencias epistemológicas y antropológicas traerá consigo concebir el conocimiento como la posibilidad de conexión? ¿Cómo afectará esto a la creatividad, a la cultura, a la economía, a las instituciones sociales o a las estructuras organizativas? ¿Cómo afrontar estas teorías del aprendizaje en la era digital desde el ámbito de la Educomunicación?

Nunca hay – o no debería haber – respuestas correctas o incorrectas, más bien tendríamos que pensar en términos de aprendizaje, de experimentación y de investigación permanente. La Educomunicación debe prestar atención a estas nuevas formas de aprender a través de la Web y a estas nuevas teorías del aprendizaje, en algunos casos para cuestionarlas, en otros para potenciarlas, pero siempre desde un planteamiento reflexivo y crítico con el fin de incidir en la realidad para su transformación y su mejora.

Es evidente que el uso masivo de los medios digitales trae consigo una serie de transformaciones y desafíos. Los debates en torno a las nuevas formas de escritura y lectura, por ejemplo, con las narrativas digitales hipermediáticas y transmediáticas y con las nuevas formas de interacción sin limitaciones espaciales ni restricciones en los roles de los participantes, deben servirnos tam-

bién – y principalmente – para no resignarnos al *status quo*, para imaginar otros modelos posibles de comunicación-educación y, en definitiva, para aplicar prácticas de *acción educomunicativa* con las que construir, entre todos, un mundo más justo y más democrático.

## Bibliografía

- APARICI, R. (Coord.) (1996): *La revolución de los medios audiovisuales: educación y nuevas tecnologías*. Ediciones de la Torre, Madrid.
- APARICI, R. (Coord.) (2003): *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. UNED, Madrid.
- APARICI, R. y MARÍ, V. (Coords.) (2003): *Cultura popular, industrias culturales y ciberespacio*. UNED, Madrid.
- APARICI, R. (Coord.) (2010a): *Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa, Barcelona.
- APARICI, R. (Coord.) (2010b): *Conectados en el ciberespacio*. UNED, Madrid.
- BELTRÁN, L. R. (2005): «La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica. Un recuento de medio siglo». III Congreso Panamericano de la Comunicación, Buenos Aires (Argentina). Disponible en: [www.infoamerica.org/teoria\\_textos/lrb\\_com\\_desarrollo.pdf](http://www.infoamerica.org/teoria_textos/lrb_com_desarrollo.pdf) [Última consulta 27 de marzo de 2011]
- BOHM, D. y PEAT, D. (1988): *Ciencia, orden y creatividad*. Kairós, Barcelona.
- BOHM, D. (1997): *Sobre el diálogo*. Kairós, Barcelona.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (2001): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular, Madrid.
- CASTELLS, M. (2005): *La era de la información. Vol. I. La sociedad red*. Alianza, Madrid.
- CHOMSKY, N. y RAMONET, I. (2008): *Cómo nos venden la moto. Información, poder y concentración de medios*. Icaria, Barcelona.
- CORREA, R. I. (2001): *La sociedad mesmerizada. Medios, nuevas tecnologías y conciencia crítica en educación*. Universidad de Huelva.
- CORREA, R. I. (Dir.) (2002): *El hilo de Ariadna. Revisión crítica de los contextos educativos de la sociedad neoliberal*. Grupo Ágora, Huelva. Disponible en: [http://www.uhu.es/ramon.correa/medios\\_com\\_social/documentos/docs/libros\\_libres/hilo\\_ariadna.pdf](http://www.uhu.es/ramon.correa/medios_com_social/documentos/docs/libros_libres/hilo_ariadna.pdf) [Última consulta: 5 de abril de 2011]
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1997): *Rizoma (Introducción)*. Pre-textos, Valencia.
- FERRADA, D. y FLECHA, R. (2008): «El modelo dialógico de la pedagogía. Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje». *Estu-*

- dios Pedagógicos XXXIV*, N° 1. Págs. 41-61. Universidad Austral de Chile. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art03.pdf> [Última consulta: 09 de abril de 2011]
- FLECHA, R.; DAVILA, A. y VARGAS, J. (2004): «Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la Investigación Workaló». *Lan Harremanak: Revista de Relaciones Laborales*, N° 11. Págs. 21-34. Universidad del País Vasco.
- FREIRE, P. (2005): *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, México.
- GARRIDO, A. (2003): «El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual». *IN3. Internet Interdisciplinary Institute*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Disponible en: <http://www.uoc.edu/in3/dt/20088/20088.pdf> [Última consulta 2 de abril de 2010]
- GUTIÉRREZ, A. (2003): *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Gedisa, Barcelona.
- HERNÁNDEZ HUERTA, J. L. (2012): *Freinet en España (1926-1939). Escuela popular, historia y pedagogía*. Castilla Ediciones, Valladolid.
- KAPLÚN, M. (1997): «De medios y fines en comunicación». *Revista Chasqui*, N° 58. Disponible en: <http://chasqui.comunica.org/kaplun.htm> [Última consulta: 10 de abril de 2011]
- KAPLÚN, M. (1998): *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre, Madrid.
- LEVY, P. (2004): *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud. Disponible en: <http://inteligencia-colectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf> [Última consulta: 20 de marzo de 2011]
- MASTERMAN, L. (1983): «La educación en materia de comunicación: problemas teóricos y posibilidades concretas». *Perspectivas*, Vol. XIII, N° 2. Págs: 191-200. UNESCO, París.
- MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Ediciones de la Torre, Madrid.
- MACBRIDE, S. (Dir.) (1980): *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo*. Fondo de cultura económica, México, D. F. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000400/040066sb.pdf> [Última consulta: 28 de marzo de 2011]
- McLAREN, P. (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós, Barcelona.

- MORSY, Z. (Coord.) (1984): *La educación en materia de comunicación*. UNESCO, París.
- PISCITELLI, A., ADAIME, I. y BINDER, I. (2010): *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Ariel, Madrid. Disponible en: <http://www.proyectofacebook.com.ar/> [Última consulta: 2 de abril de 2011].
- RHEINGOLD, H. (2004): *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social*. Gedisa, Barcelona.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, S. E. (2009): «Petitio principii en la sociedad del conocimiento». *Gazeta de Antropología*, Nº 25/1. Universidad de Granada. Disponible en: [http://www.ugr.es/~pwlac/G25\\_26SoniaEster\\_Rodriguez\\_Garcia.pdf](http://www.ugr.es/~pwlac/G25_26SoniaEster_Rodriguez_Garcia.pdf) [Última consulta: 10 de marzo de 2011].
- SCOLARI, C. (2008): *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa, Barcelona.
- SIEMENS, G. (2004): «Conectivismo: una teoría del aprendizaje para la era digital». Publicado bajo Licencia Creative Commons 2.5. Disponible en <http://edublogki.wikispaces.com/file/view/Conectivismo.pdf> [Última consulta: 30 de marzo de 2011].
- SILVA, M. (2005): *Educación interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y online*. Gedisa, Barcelona.
- WENGER, E. (2001): *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós, Barcelona.

