

## 1. INTENCIONALIDAD

El ser educomunicadores/as nos compromete en una capacitación permanente y a crecer como investigadores/as. Este taller quiere reforzar en cada persona la fascinación por estas dos prácticas que llenan de sentido nuestro quehacer pedagógico.



## 2. IDEAS CLAVE

### a. ¿QUÉ ES LA TRANSVERSALIDAD?

El diccionario Larousse la define así: “Qué atraviesa una cosa de un lado a otro *perpendicularmente*”.

En el campo social se habla de una cultura de la transversalidad. La **transversalidad** equivale al reforzamiento de la coordinación horizontal o lateral, frente a las limitaciones de la coordinación vertical. Supone la búsqueda de cauces de relación entre unidades. Es una apuesta por la convivencia de la especialización, que favorece a la profundidad de los conocimientos aplicándolos a los problemas, con la interdisciplinariedad en su tratamiento. La **transversalidad** puede aplicarse tanto en el interior de una misma organización, como entre diferentes organizaciones, atravesando sus fronteras por la base de la estructura para contribuir a la gestión conjunta de entornos compartidos.

En el campo educativo se habla de la transversalidad como **una propuesta crítica**. Podríamos decir que es el conjunto de aspectos socio-culturales y educativos que generan una formación globalizadora que permite a las personas crecer en todos los aspectos relativos a su crecimiento personal y social. Les posibilita ser críticos, independientes, solidarios y estar abiertos a descubrir y desarrollar todos los aspectos que le configuran como ser humano con conciencia propia (de sí mismo) y conciencia social (de persona en un contexto socio político y cultural determinado), para desde ahí poder asumir los retos de su propia vida y de sus acciones sobre el medio de forma consciente y responsable, conectando con sus propias necesidades, creencias, sentimientos y pensamientos, que en definitiva les permita sentirse felices (auténticos) asumiendo sus propias decisiones y siendo conscientes y responsables de las mismas.

Algunos **frenos** que bloquean la transversalidad

- la apatía y la monotonía provocada por la formalidad.
- no contar con el conocimiento y la cultural del entorno; partir sólo de modelos formales y eclécticos.
- ausencia de coordinación e interdisciplinariedad.
- no arriesgar en la línea de la creatividad, lo lúdico, lo vivencial por miedo a perder el marco formal y de “seriedad” que se le supone a la institución escolar.
- la existencia de una cultura dominante que intenta determinar modelos homogéneos que impide dar respuestas a necesidades diversas.

## b. EJES TRANSVERSALES QUE GARANTIZAN LA EDUCOMUNICACIÓN

### b.1 INVESTIGACIÓN

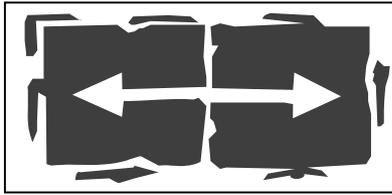
Es el motor del proceso educomunicacional. Busca darle soporte teórico a la práctica, y legitima la Educación en el campo de la cultura actual. La reflexión permanente sobre los procesos que se llevan a cabo, permite la evolución del campo y lo identifica como sujeto autónomo del conocimiento.

Dada la rápida evolución en el campo de la educomunicación, urge que se desarrollen prácticas permanentes de investigación y evaluación, utilizando metodologías participativas.

### b.2 FORMACIÓN-CAPACITACIÓN

El nuevo campo de la Educomunicación requiere, por su complejidad y transformación constante, por su novedad, un esfuerzo sostenido de formación continua. No sólo de los educadores, sino de toda la comunidad Educativa involucrada en el proceso de crecimiento de los educandos. Pero es indudable que los educadores tienen un papel protagónico.

La Formación-Capacitación, se presenta como un eje transversal en todo el proceso educativo, debe constituir una práctica permanente en los educadores, sea cual fuere el área de Educomunicación en que intervenga.



### 3. DESARROLLO DEL TALLER

#### I. Dinámica: El nudo

Se busca con esta dinámica que el grupo tome conciencia de que el “nudo” que deben desatar lo pueden desatar en equipo, y que lo que parece como de difícil solución o que enfrenta a sus integrantes, el grupo lo puede procesar de manera efectiva encontrando soluciones consensuadas

#### *Desarrollo:*

El objetivo concreto es desatar un nudo armado por los participantes.

Se pone al grupo en círculo. Se le pide que levante la mano derecha, y que se la de a un compañero/a que no esté al lado. Luego se pide que con la otra mano busquen la mano de otra persona que no esté al lado. Queda armado un nudo. Se pide que lo intenten desatar sin soltar las manos.

El resultado es que queda armada una ronda con los participantes mirando para adentro algunos, y otros para afuera.

#### - Entrega de las ideas clave

#### - Trabajo en grupo “Hipótesis de investigación”

#### ***Principales hipótesis de la investigación actual en educomunicación***

1. El nuevo campo de intervención social llamado “interrelación Comunicación-Educación” ha logrado su autonomía y se encuentra en proceso de consolidación;
2. a partir de esta interrelación Comunicación-Educación, se inauguró un nuevo paradigma discursivo transversal que se estructura de manera procesual, mediática, transdisciplinar e interdiscursiva, siendo actuado en la práctica por los actores sociales de áreas concretas de intervención social;
3. nuevas posibilidades de mediación surgen en estos ámbitos de intervención. La comunicación mediática ejerce una función histórica, y la tecnología va configurando nuevos espacios comunicativos;
4. son características constitutivas del ámbito de la educomunicación las utopías sociales, las prácticas inclusivas y la valoración de las diferencias culturales de las comunidades;
5. es importante conocer, no sólo el proceso de configuraciones de saberes polifónicos, sino también comprender y diferenciar las redes y los niveles a los cuales pertenecen;
6. el mecanismo de la comunicación estructura un nuevo ethos, forma de vida y de relación con el tiempo. Regida por la velocidad como factor determinante de poder, y por las nuevas configuraciones del espacio virtual, la comunicación asume un papel estratégico en la definición y composición de los diferentes intereses y objetivos sociales.

A. ¿De las hipótesis anteriores cuál sería prioritaria para nuestra misión?

Si no es ninguna de las seis, ¿cuál podría ser?

B. Indicar los motivos por los cuáles se elige





libertad, autonomía, responsabilidad personal y social, a comunicarse ofreciendo la verdad de sí mismo y acogiendo la verdad del otro.

- Mantener un diálogo permanente con la sociedad y con las nuevas tecnologías de la comunicación para rescatar el espíritu humanista y formar ciudadanos despiertos para la solidaridad planetaria, para la cooperación y para la ética de la responsabilidad social.

#### AUTO EJERCICIOS

##### A. Cultive sus “fuentes de ambigüedad”

Propóngase buscar a alguien que piense de manera radicalmente a la suya (en el plano profesional, religioso, artístico o político), entable conversación con esa persona y en vez de buscar argumentos para demostrar la falsedad de su punto de vista, conéctese con la fuente de verdad que lo apoya y hágale las preguntas que le permitan comprenderla sinceramente. Comparta con esa persona la comprensión de lo que ha escuchado y se sorprenderá de la disponibilidad de ella a comprenderlo y a valorar sus opiniones.

##### B. Confronte a su sabio

¿Cuáles son las preguntas y los temas sobre los cuales usted puede responder con certeza hasta el punto que se considera capaz de dictar una conferencia al respecto?

En qué áreas usted se considera conscientemente inhábil: “sabe que no sabe” y conscientemente hábil: “sabe que sabe”. Busque con quien compartir estos resultados.

##### C. Su propio libro

Este ejercicio sirve para que usted pueda concretar el campo en el cual usted se siente experto/a. Para ello, decida que tipo de destreza quisiera vender en el mercado (cocina, danza, psicología, deportes extremos, etc). Luego consolide su conocimiento escribiendo la primera parte del libro imaginario: deberá primero escribir el título del libro. Luego diseñe su contraportada, haciendo una breve reseña de lo que trata el libro. Haga el ejercicio de manera asertiva y rigurosa, y sobre todo, no se disperse en más de un campo de conocimiento. Los sabios luminosos saben claramente en qué tipo de conocimiento deben invertir su tiempo.



#### 4. NER

- ¿Has descubierto algo nuevo?
- ¿Sientes que debes reforzar algo en tu misión?
- ¿Este taller tiene alguna relación con el sistema Preventivo?

*Es interesante el encontrar en las primeras páginas de la historia del Instituto de las Hijas de María Auxiliadora, cómo para responder a un carisma educativo, es necesario capacitarse, afrontar riesgos, presentar exámenes...*

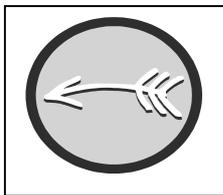
*A Turín para los exámenes... Sor Emilia Mosca y la novicia Sor Rosalina Pestarino se trasladan a Turín. Serán huéspedes de las religiosas de Santa Ana, con las cuales podrán prepararse también mejor a los exámenes. Las acompaña una buena mujer de Mórense, a quien se le hacen mil recomendaciones; y ellas las primeras del Instituto que salen a probar suerte en un examen de magisterio. Van en nombre de la obediencia, abandonadas en Dios. ... Cronohistora II, 84 cf. 120,124, 146, 348.*

*Es significativo señalar que ya hace más de un siglo Don Bosco daba mucha importancia a los aspectos humanos y a la condición histórica del individuo, a su libertad, a su preparación para la vida y para una profesión, a la asunción de las responsabilidades civiles en clima de alegría y de generoso servicio al prójimo. Formulaba tales objetivos con palabras incisivas y sencillas, tales como “alegría”, “estudio”, “piedad”, “cordura”, “trabajo”, “humanidad”. En su propuesta pedagógica hay una unión bien lograda entre*

*permanencia de lo esencial y contingencia de lo histórico, entre lo tradicional y lo nuevo. El Santo ofrece a los jóvenes un programa sencillo y contemporáneamente serio, sintetizado en fórmula acertada y sugerente: ser ciudadano ejemplar, porque se es buen cristiano.*

*La “razón”, en la que Don Bosco cree como don de Dios y quehacer indeclinable del educador, señala los valores del bien, los objetivos que hay que alcanzar y los medios y modos que hay que emplear. La “razón” invita a los jóvenes a una relación de participación en los valores captados y compartidos. La define también como “racionabilidad”, por la cabida que debe tener la comprensión, el diálogo y la paciencia inalterable en que se realiza el nada fácil ejercicio de la racionalidad. Todo esto, evidentemente, supone hoy la visión de una antropología actualizada y completa, libre de reducciones ideológicas. El educador moderno debe saber leer con atención los signos de los tiempos, a fin de individuar los valores emergentes que atraen a los jóvenes: la paz, la libertad, la justicia, la comunión y participación, la promoción de la mujer, la solidaridad, el desarrollo, las necesidades ecológicas.*

*(Juan Pablo II, Carta Juvenum Patris, 10).*



## 5. MÁS DE LO MISMO

### 5.1 SABERES HOY: DISEMINACIONES, COMPETENCIAS Y TRANSVERSALIDADES

**Jesús Martín-Barbero**

La escuela y la familia parecen ser las dos instituciones más afectadas por las transformaciones habidas en los modos de circular el saber, que constituyen una de las más profundas mutaciones que sufre la sociedad contemporánea.

Esta mutación se manifiesta en la circulación de los saberes *por fuera* de la escuela y de los libros (*descentramiento*), y por la difuminación de las fronteras que separaban los conocimientos académicos del saber común (*diseminación*)

La nueva realidad propone una re-definición del sujeto de la educación. Así, el sujeto cartesiano del conocimiento, base de la acción educativa de la escuela actual, deja paso a un individuo que sufre de una constante inestabilidad en su identidad, ya que no le aporta ninguna de las instituciones sociales modernas, como ocurría con la Iglesia o el Estado. Este sujeto educativo se expresa en idiomas no verbales, basados en su sensibilidad y en su corporeidad, y habita los mundos de los códigos tribales, de la pandilla y de las sectas, desde donde plantea su rechazo a la sociedad.

La configuración social, originada en los cambios en la circulación de los saberes, está re-creando un tipo de competencias culturales y cognitivas que no parecen apuntar en el sentido de las competencias para la generación de rentabilidad y competitividad, predominante en el campo educativo, ahondando la brecha entre los intereses institucionales y la de los sujetos aprendices.

La superación de esta situación pasa, entre otras cuestiones, por la incorporación de una transversalidad que rompa con el prejuicio que separa a las ciencias de las humanidades y por rescatar aquel tipo de saberes que, no siendo directamente funcionalizables son, sin embargo, socialmente útiles, los saberes lógico-simbólicos, históricos y estéticos. Los saberes indispensables.

## 5.2 LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

### ¿Qué es la investigación participativa?

La investigación participativa es un enfoque de la investigación social mediante el cual se busca la plena participación de la comunidad en el análisis de su propia realidad, con el objeto de promover la participación social para el beneficio de los participantes de la investigación. Está inmersa en los procesos de índole social, se fundamenta por una parte en la cultura y los conocimientos populares y por otra parte analiza los procesos históricos empleando las teorías de las ciencias sociales.

De entre las propuestas que plantea la investigación participativa, se destacan las siguientes: El problema a investigar es definido, analizado y resuelto por los propios afectados.

En este aspecto, la investigación participativa pugna por anular la separación tradicional entre sujeto y objeto (el investigador y los grupos base) para integrarlos en una misma tarea, se busca la participación activa de los integrantes del grupo en todo el proceso de la investigación. Destaca y revela la capacidad de los grupos para desarrollar su propio conocimiento. Su saber es el inicio para cualquier actividad que se desarrolla en su propio beneficio.

El propósito u objetivo final de la investigación participativa es el de alterar, transformar la realidad social en favor de las personas involucradas.

Establece una nueva relación entre la teoría y la práctica, concebida ésta como la acción hacia la transformación. En este sentido la investigación participativa, al vincularse con la acción se diferencia o distingue de la investigación aplicada.

La investigación participativa es un proceso permanente de investigación y acción. La acción crea necesidades de investigación, por lo tanto la investigación participativa nunca será aislada de la acción. Postula que la acción debe ser el resultado inmediato y permanente de la investigación. La acción es por tanto fuente de conocimientos y resultado también de los nuevos conocimientos generados. Esto da pie a que la investigación participativa se identifique también como un proceso de acción-reflexión-acción.

El proceso de investigación participativa se considera como una parte de una experiencia educativa que ayuda a determinar las necesidades de los grupos, de la comunidad; incrementando los niveles de conciencia de los grupos involucrados acerca de su propia realidad. Las acciones deben ser acciones organizadas.

La finalidad de un investigador-actor, de una investigación-acción- participativa es modificar los comportamientos, las costumbres, las actitudes de las personas o de las poblaciones, mejorar las relaciones de naturaleza social e incluso cambiar las reglas de carácter institucional de las propias organizaciones, con el fin de lograr una mejor adaptación e integración de las personas a su medio, a su entorno, y una mayor eficacia en la obtención de los objetivos por parte de las instituciones.

## 5.3 EL CONOCIMIENTO:

### Paradigma arborescente versus paradigma rizomático

La metáfora tradicional de la estructura del conocimiento es arbórea: el es tomado como un gran árbol, cuyas extensas raíces deben estar arraigadas en suelo firme (las premisas verdaderas), con un tronco sólido que se ramifica en gajos y más gajos, extendiéndose así por los más diversos aspectos de la realidad. Aunque sea una metáfora botánica, el paradigma arborescente representa una concepción mecánica del conocimiento y de la realidad, reproduciendo la fragmentación cartesiana del saber, resultado de las concepciones científicas modernas.

Veamos. El tronco del "árbol de la ciencia" sería la propia Filosofía, que originariamente reunía en su seno la totalidad del conocimiento; con el crecimiento progresivo del "árbol", adobado intensamente por la curiosidad y sed de saber propia del ser humano, ella comienza a desenvolver los ramos de las más diversas "especializaciones" que, aunque mantengan sus legaduras con el tronco - se nutren de su savia y a él le devuelven la energía conseguida por la fotosíntesis de las hojas en sus extremidades, en un proceso de mutua alimentación/fecundación - apuntan a las más diversas direcciones, sin guardar entre sí otras legaduras que no sean el tronco común, que no sea la legación histórica de su genealogía. Para ser más preciso, las ciencias se relacionan todas con su "tronco común" - por lo menos en el aspecto formal y potencialmente - aunque no consigan, en el contexto de este paradigma, relacionarse entre sí.

El paradigma arborescente implica una jerarquización del saber, como forma de mediatizar y regular el flujo de informaciones por los caminos internos del árbol del conocimiento. Pero, ¿será, de hecho, que el pensamiento y el conocimiento siguen la estructura propuesta por un paradigma arborescente? ¿No sería razonable suponer que el paradigma arborescente sea otro fruto de las tecnologías de conocimiento producidas en el contexto del polo de la escritura, del que habla Lévy, circunscribiendo el conocimiento producido en este contexto?

Deleuze y Guattari aportan una posible respuesta al afirmar que el pensamiento y el cerebro están mucho más próximos a sistemas caóticos e inciertos que a la ordenación jerárquica arborescente.

De hecho, cuando ingresamos en un polo nuevo, aquel marcado por las tecnologías de los medios de comunicación y de la informática, nuevas perspectivas comienzan a presentarse, aunque aún turbadas por las bromas de la anterior. Una primera manifestación fue con la ecología, ciencia que ya no puede ser insertada en el contexto de la disciplinariedad clásica y que rompe con los "cajones" de varios archivos, surgiendo en la intersección de varios campos, como la Biología, la Geografía, la Ciencia Política, la Sociología y la propia Filosofía. Creo que para pensar esa nueva realidad, es necesaria la introducción de un nuevo paradigma de conocimiento.

En la introducción a la obra *Capitalisme et Schizophrénie: Mille Plateaux*, publicada en Francia en 1980, Gilles Deleuze y Félix Guattari presentan la noción de rizoma. Los autores tratan de la cuestión del libro y procuran contraponer un paradigma rizomático al paradigma corriente, que ve el libro como una raíz: "el árbol es la imagen del mundo, o mejor, la raíz es la imagen del árbol - mundo". La perspectiva arbórea remite a la unidad: el libro es el resultado de una ramificación que, en última instancia, pertenece siempre al mismo.

El rizoma, nos remite a la multiplicidad. La metáfora del rizoma subvierte el orden de la metáfora arbórea, tomando como paradigma, formado por una miríada de pequeñas raíces enmarañadas en medio de pequeños bulbos, que se entrelazan y se agarran formando un conjunto complejo en el cual los elementos remiten necesariamente unos a otros así como afuera del propio conjunto. Esta sería la metáfora del conocer.

El paradigma rizomático es regido por seis principios básicos:

**A. Principio de conexión:** cualquier punto de un rizoma puede ser/estar conectado a cualquier otro; en el paradigma arbóreo, las relaciones entre puntos necesitan ser siempre mediatizados obedeciendo a una determinada jerarquía y siguiendo un "orden intrínseco".

**B. Principio de heterogeneidad:** dado que cualquier conexión es posible, el rizoma se rige por la heterogeneidad, en tanto que en el árbol la jerarquía de las relaciones lleva a una homogeneización de las mismas; en el rizoma esto no ocurre.

**C. Principio de multiplicidad:** el rizoma es siempre multiplicidad que no puede ser reducida a la unidad; un árbol es una multiplicidad de elementos que puede ser "reducida" a ser el completo y único árbol. No ocurre lo mismo con el rizoma, que no posee una unidad que sirva de pivote para una objetivación/subjetivación: el rizoma no es sujeto ni objeto, sino múltiplo. "Las multiplicidades son rizomáticas, y denuncian las pseudo-multiplicidades arborescentes".

**D. Principio de ruptura a - significativo:** el rizoma no presupone cualquier proceso de significación, de jerarquización. Aunque sea estratificado por líneas, siendo, así, territorializado, organizado, etc, está siempre sujeto a las líneas de fuga que apuntan a nuevos e insospechadas direcciones. Aunque se constituya en un mapa, como veremos seguidamente, el rizoma es siempre un esbozo, un devenir, una cartografía trazándose siempre nuevamente, a cada instante.

**E. Principio de cartografía:** el rizoma puede ser mapeado, cartografiado, y tal cartografía nos muestra que posee entradas múltiples, es decir, el rizoma puede ser abordado desde infinitos puntos, pudiendo, de ahí, remitir a cualesquiera otros en su territorio. El paradigma arborescente remite al mismo porque "toda la lógica del árbol es una lógica de la copia, de la reproducción". El rizoma, sin embargo, en cuanto mapa, posee siempre regiones insospechadas, una riqueza geográfica pautada en una lógica del devenir, de la exploración, del descubrimiento de nuevas facetas.

**F. Principio de calcomanía:** los mapas pueden, no obstante, ser copiados, reproducidos; colocar una copia sobre el mapa no siempre es garantía, pese a una yuxtaposición perfecta. Lo inverso es la novedad: colocar el mapa sobre las copias, los rizomas sobre las árboles, posibilitando el surgimiento de nuevos territorios, nuevas multiplicidades.

De esta manera, la adopción de un nuevo paradigma del saber significa, al mismo tiempo, un nuevo abordaje del propio conocimiento; para Deleuze y Guattari, el saber pasa a ser una funcionalidad.

El paradigma rizomático rompe, así, con la jerarquización - tanto en el aspecto del y de la importancia, como en el aspecto de las prioridades en la circulación - que es propia del paradigma arbóreo. En el rizoma son múltiples las líneas de fuga y por tanto múltiples las posibilidades de conexiones, aproximaciones, cortes, percepciones, etc. Al romper con esa jerarquía estanque, el rizoma pide, sin embargo, una nueva forma de tránsito posible por entre sus inúmeros "devenires"; podemos encontrarla en la **transversalidad**.

## 5.4 TRANSVERSALIDAD Y EL TRÁNSITO ENTRE LOS SABERES

La noción de transversalidad fue desarrollada al comienzo de los años sesenta por Félix Guattari, al tratar de las cuestiones ligadas a la terapéutica institucional.

Podemos, así, tomar la noción de transversalidad y aplicarla al paradigma rizomático del saber: ella sería la matriz de la movilidad por entre los lazos del rizoma, abandonando los verticalismos y horizontalismos que serían insuficientes para un abarcamiento de visión de todo el "horizonte de eventos" posibilitado por un rizoma.

Las propuestas de una interdisciplinaridad puestas hoy sobre la mesa apuntan, en el contexto de una perspectiva arborescente, para integraciones horizontales y verticales entre las varias ciencias; en una perspectiva rizomática, podemos apuntar a una transversalidad entre las varias áreas del saber, integrándolas, si bien no en su totalidad, por lo menos de una forma mucho más abarcadora posibilitando conexiones inimaginables a través del paradigma arborescente. Asumir la transversalidad es transitar por el territorio del saber como las sinapsis viajan por las neuronas, un viaje aparentemente caótico que construye su(s) sentido(s) a la medida en que desarrollamos su ecuación fractal.

La transversalidad rizomática, a su vez, apunta a un reconocimiento de la pulverización, de la multiplicación, para respetar las diferencias, construyendo posibles tránsitos por la multiplicidad de los saberes, sin procurar integrarlos artificialmente, pero estableciendo policomprendiones infinitas.

## 5.5 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDANA Graciela de Conde y Digo Parra Duque. *“Arquetipos, cuentos y caminos”* Editorial Sic. Bogotá. Septiembre 2003.
- APOSTEL, Leo y otros. *Interdisciplinarietà, problemas de la enseñanza y la investigación en las universidades*. ANUIES. México.
- BORDA O. Fals. *Reflexiones sobre la investigación participativa*. CENAPRO. México.
- DELEUZE y Guattari, *Capitalisme et Schizophrènie: Mille Plateaux*, Paris: Ed. Minuit.
- FOUCAULT, *As Palavras e as Coisas*, São Paulo: Ed. Martins Fontes.
- DE WITT, Tom; Gianotten, Vera. *Investigación participativa en un contexto de economía campesina (Holanda)*. *La Investigación participativa en América latina*. CENAPRO. México.
- *EQUIPO de Comunicación Social, del Instituto de las F.M.A, Propuesta de Educomunicación para la Familia Salesiana*. Caracas 2002.
- REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 32 (2003), pp. 17-34.