

# Educomunicación popular y pedagogía transmoderna. Encuentros preliminares\*

Popular Educommunication and Transmodern  
Pedagogy: Preliminary Encounters

Educomunicação popular e pedagogia  
transmoderna: encontros preliminares

José Rafael Rosero-Morales\*\*   
Cicerón Erazo-Cruz\*\*\* 

## Para citar este artículo

Rosero-Morales, J. R. y Erazo-Cruz, C. (2025). Educomunicación popular y pedagogía transmoderna. Encuentros preliminares. *Pedagogía y Saberes*, (63), 154-164. <https://doi.org/10.17227/pys.num63-21407>

Fecha de recepción: 12 de abril de 2024  
Fecha de aprobación: 14 de abril de 2025  
Fecha de publicación: 01 de julio de 2025

- \* Este artículo forma parte de las reflexiones y resultados de la investigación "Pedagogías críticas, transmodernidad e interculturalidades", realizada por el grupo de investigación Cultura y Política de la Universidad del Cauca (Colombia).
- \*\* Doctor en Antropología, Universidad del Cauca. Estudios de Doctorado en Filosofía, Universidad Católica Argentina (UCA). Posdoctorado en Educación, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (CEA-UNC). Doctorado en Filosofía con estudios de maestría y especialización en Problemas Políticos Latinoamericanos. Profesor Titular, Departamento de Filosofía, Universidad del Cauca, Colombia. [jrosero@unicauca.edu.co](mailto:jrosero@unicauca.edu.co)
- \*\*\* Doctor en Educación por la Universidad Santiago de Cali. Magíster en Ética y Filosofía Política por la Universidad del Cauca y especialista en Pedagogía de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca. Profesor del Programa FISH, de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca, Colombia. [cice@unicauca.edu.co](mailto:cice@unicauca.edu.co)

## Resumen

Este artículo forma parte de las reflexiones y resultados de la investigación *Pedagogías críticas, transmodernidad e interculturalidades*, realizado en el grupo de investigación Cultura y Política de la Universidad del Cauca (Colombia). El objetivo del artículo es analizar la relación entre dos alternativas pedagógicas latinoamericanas críticas e identificar posibles articulaciones, a saber: la educomunicación popular y transmodernidad como proyecto pedagógico y comunicativo. Para ello, se expone, en primer lugar, una caracterización de la educomunicación popular a partir de los planteamientos teóricos que ofrece Mario Kaplún, en particular, lo relacionado con la comunicación como reciprocidad dialógica y los modelos educativos exógenos y endógenos. A continuación, se presentan algunas particularidades de la comunicación analógica y los supuestos pedagógicos que subyacen en el proyecto transmoderno de Enrique Dussel. Finalmente, se esbozan cinco relaciones entre las dos propuestas: la crítica radical a la educación tradicional, el énfasis en los contenidos y su carácter eurocéntrico, el énfasis en los efectos y la crítica al modelo neoliberal, el desarraigo o encubrimiento del otro y la liberación transmoderna. Se cierra el artículo con algunas consideraciones en relación con la sinergia que puede generar la articulación de las dos propuestas; sinergia que puede ser vista como una alternativa en el escenario educativo actual.

### Palabras Clave

educomunicación; pedagogía; reciprocidad dialógica; pedagogías pre-transmodernas; transmodernidad

---

## Abstract

This article is part of the reflections and findings from the research project *Critical Pedagogies, Transmodernity, and Interculturalities*, conducted by the Culture and Politics research group at the University of Cauca (Colombia). The aim of this article is to analyse the relationship between two critical Latin American pedagogical alternatives and identify potential points of convergence—namely, popular educommunication and transmodernity as pedagogical and communicative projects. First, the article presents a characterisation of popular educommunication based on the theoretical contributions of Mario Kaplún, particularly his concepts of communication as dialogical reciprocity and the distinction between endogenous and exogenous educational models. It then introduces some key aspects of analogical communication and the pedagogical assumptions underlying Enrique Dussel's transmodern project. Finally, five connections between the two proposals are outlined: a radical critique of traditional education, a focus on content and its Eurocentric nature, an emphasis on educational outcomes and critique of the neoliberal model, the erasure or concealment of the other, and the vision of transmodern liberation. The article concludes with reflections on the synergy that could emerge from the articulation of these two approaches—synergy that may offer an alternative path for contemporary education.

### Keywords

educommunication; pedagogy; dialogical reciprocity; pre-transmodern pedagogies; transmodernity

---

## Resumo

Este artigo faz parte das reflexões e dos resultados da pesquisa *Pedagogias críticas, transmodernidade e interculturalidades*, realizada pelo grupo de pesquisa Cultura e Política da Universidade do Cauca (Colômbia). O objetivo do artigo é analisar a relação entre duas alternativas pedagógicas críticas latino-americanas e identificar possíveis articulações: a educomunicação popular e a transmodernidade como projeto pedagógico e comunicativo. Para isso, apresenta-se, em primeiro lugar, uma caracterização da educomunicação popular a partir das contribuições teóricas de Mario Kaplún, especialmente no que se refere à comunicação como reciprocidade dialógica e aos modelos educacionais exógenos e endógenos. Em seguida, são discutidas algumas particularidades da comunicação analógica e os pressupostos pedagógicos subjacentes ao projeto transmoderno de Enrique Dussel. Por fim, são esboçadas cinco relações entre as duas propostas: a crítica radical à educação tradicional, o foco nos conteúdos e seu caráter eurocêntrico, a ênfase nos efeitos e a crítica ao modelo neoliberal, o apagamento ou encobrimento do outro e a libertação transmoderna. O artigo encerra com algumas considerações sobre a sinergia que pode ser gerada pela articulação dessas duas propostas—sinergia que pode se configurar como uma alternativa para o cenário educacional atual.

### Palavras-chave

educomunicação; pedagogia; reciprocidade dialógica; pedagogias pré-transmodernas; transmodernidade

---

## Introducción

*Somos radicales con las palabras, pero nuestra pedagogía es muy conservadora; y, a veces, muy reaccionaria.*

**PETER PARK**

La educación tradicional ha sido cuestionada teórica y socialmente desde múltiples, diversas y variadas perspectivas y escenarios; no obstante, muchas de sus prácticas siguen vigentes, sobre todo, en el ámbito de la educación formal. Se trata de cuestionamientos que interpelan el lugar, las relaciones y los sentidos sociales que la escuela tradicional establece con los sujetos y los saberes, los discursos y las prácticas y, en modo particular, con la familia y las interacciones socioculturales. Atendiendo esta realidad, se propone un análisis de la relación entre dos alternativas pedagógicas críticas surgidas en América Latina, orientado a identificar posibles articulaciones, lo cual podría contribuir a la apertura de caminos, búsqueda de formas otras de ser y hacer, de enseñar y aprender, y de comunicarnos con los otros. La primera de esas propuestas es la Educomunicación popular de Mario Kaplún; la otra es la de Enrique Dussel, concretamente, su visión sobre la comunicación analógica y la pedagogía transmoderna liberadora.

Si bien los trabajos o investigaciones sobre Kaplún y Dussel podrían ser considerados como suficientes,<sup>1</sup> el análisis de las dos obras en conjunto o las apuestas por su articulación son escasas y, quizá, inexistentes. En ese sentido, se hace importante abrir esa senda y proponer la discusión sobre su posible relación. La complementación puede, primero, fortalecer los núcleos teóricos y los ejercicios prácticos de cada alternativa y, segundo, generar una tercera vía de análisis.

Como se acaba de señalar, no son numerosas las investigaciones que articulan las miradas de Kaplún y Dussel sobre la educación.<sup>2</sup> A continuación, se rese-

ñan algunos trabajos que se acercan en esa dirección. Aunque no tratan el tema específico, son referentes académicos y propedéuticos muy significativos a la hora de pensar una apuesta por la correlación. En primer lugar, se destaca el trabajo de Ana Cristina Suzina (2021), quien hace un estudio sobre la evolución de la comunicación popular en América latina y cómo esta se relaciona con una pedagogía y una práctica educativa, desde las perspectivas decoloniales. En ese horizonte, se resaltan los aportes de Kaplún y Dussel, cada uno desde su perspectiva académica, social y política. En segundo lugar, se sitúa el importante trabajo de Gué Martini (2020), quien establece puentes entre el pedagogo Paulo Freire y el comunicador Mario Kaplún. Esta perspectiva permite identificar aquellos “elementos que pueden clasificar la Educomunicación como un supra-campo o, según nuestra definición, como un contra-campo capaz de establecer diálogos con los otros campos del conocimiento, promoviendo la valoración de la ecología de saberes presente en la sociedad” (Martini, 2020, p. 667). Se infiere que en esos “otros saberes” está la pedagogía transmoderna. Y, en tercer lugar, se distingue el trabajo colaborativo *Las radios comunitarias: espacios de liberación* (Queipo, Useche y Briñez, 2014), en el cual, además de mostrar las emisoras comunitarias del municipio de Maracaibo, Estado Zulia (Venezuela), como escenarios de diálogo y participación popular, se fundamenta teóricamente en los trabajos de Kaplún, Freire, Dussel y otros autores; todo, desde la perspectiva de la Filosofía de la Liberación.

## La educomunicación popular de Mario Kaplún

La educomunicación, inicialmente llamada *La educación en materia de comunicación* (Morsy, 1984), es un término acuñado en la década de los setenta. Una de las primeras definiciones, permite entenderla como:

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. (Morsy, 1984, p. 7)

Desde su origen, se percibe el distanciamiento entre este nuevo campo de acción y las visiones tradicionales que entienden a los medios y a la comunicación como instrumentos, y que entienden, a su vez, a los escenarios educativos, como mediaciones pedagógicas que permiten una mejor enseñanza y

1 El descriptor “Educomunicación Mario Kaplún” en *Google Scholar* arroja 1460 documentos, mientras la expresión “Pedagogía transmoderna Dussel”, en el mismo buscador, no baja de 1730 resultados.

2 Con el propósito de identificar los trabajos previos en América Latina y Colombia sobre la relación entre la Educomunicación y la Pedagogía transmoderna de liberación, se realizó una revisión sistemática de la literatura al respecto. Para tal fin se emplearon las bases de datos: *Web Of Science*, *Scopus*, *Springer*, *Ebsco* y *Scielo*, en el periodo comprendido entre el 2010 y el 2021, empleando los descriptores en español (e inglés): (Kaplún) AND (Dussel), (Kaplún OR Educomunicación) AND (Dussel OR Transmodernidad), (Educomunicación) AND (Pedagogía transmoderna). La búsqueda arrojó solo un resultado. Otras dos investigaciones fueron encontradas en *Google Scholar*.

aprendizaje de determinados contenidos curriculares y prácticas formativas.

Hoy, la educomunicación es denominada de múltiples maneras. En inglés se habla de *Media and Information Literacy*, *New Literacy* y *Media Literacy Education*. En este caso, el énfasis está puesto en la educación o formación en medios o, lo que es lo mismo, en la alfabetización audiovisual y mediática, muy importante en las sociedades democráticas para la formación de ciudadanías activas y la consolidación de la opinión pública crítica (Habermas, 1981). En Latinoamérica, la visión de Barbas Coslado (2012) muestra que 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” (p. 158).

Siguiendo en América Latina, es Mario Kaplún quien acuña el término Educomunicación. Para el autor, “la ‘comunicación educativa’ abarca ciertamente el campo de los *mass media*, pero no solo tal área sino también, y en prevalente lugar, el tipo de comunicación presente en todo proceso educativo, sea este realizado con o sin empleo de medios” (Kaplún, 1998, p. 158). En este mismo horizonte, Castro Lara (2011) escribe que la educomunicación en Kaplún designa:

Actividades educativas en pro de una lectura crítica de la cultura y los medios, fomentando el aprendizaje colaborativo bajo una dimensión dialógica basada en procesos de comunicación subjetiva, que encausan el conocimiento de los interlocutores a través del establecimiento del diálogo. [...] Logrando fusionar inter y transdisciplinariamente la Educación con la Comunicación, cimentado y justificado no exclusivamente en teorías comunicativas o educativas, sino en derechos humanos (igualdad y libertad) y políticos (democracia). (p. 119)

Mario Kaplún (2002) establece varios postulados o categorías que determinan su proyecto educomunicativo. En correspondencia con el propósito inicial, a continuación, se exponen dos: la comunicación como reciprocidad dialógica y los tres modelos de educación, cuyos énfasis se ponen en los contenidos, los efectos y el proceso.

## La comunicación como reciprocidad dialógica

Históricamente, la comunicación ha sido dialógica. Implica, por tanto, el encuentro con el Otro y la reciprocidad. Kaplún (2002) denuncia que dicha concepción, situada en la acción del comunicarse, ha

perdido terreno ante una visión reduccionista de la comunicación, pues la limita a la simple transmisión o emisión de información; es decir, a informar. Esto, por supuesto, supone el flujo unidireccional de los mensajes, donde el emisor es preponderantemente activo y la pasividad de los receptores no se hace esperar. Para el autor, este cambio de perspectiva se debe principalmente a la jerarquización y el autoritarismo presente en las relaciones sociales, y a la aparición de los *mass media*. Sobre estos últimos escribe:

Los norteamericanos —sus grandes propulsores— los denominaron simplemente *mass media*: medios masivos o de masas. Pero después, para legitimarse y afirmar su prestigio, ellos mismos comenzaron a llamarse “medios de comunicación social”. [...] Lo que ellos hacían —transmitir—: eso era la comunicación. Así, en lugar de partir de las relaciones humanas, fueron la técnica, la ingeniería, la electrónica—y las poderosas empresas propietarias de los medios— quienes impulsaron la forma de concebir la comunicación. (Kaplún, 2002, p. 54)

El llamado, en este caso, es hacia una concepción de la comunicación más humana, eficaz y respetuosa de las personas; es decir, distante de la comunicación como información (de los medios). En otras palabras, aquella en la que deben prevalecer, siguiendo a Kaplún (1985a), rasgos como: la doble vía y la horizontalidad, la participación y el diálogo, lo comunitario y el servicio a las mayorías, de forma tal que permita ampliar la democracia, hacer del oyente un interlocutor y del sujeto pasivo un ciudadano. En síntesis, para el autor, la verdadera comunicación:

[...] no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos (aunque sea a distancia a través de medios [o canales] artificiales). Es a través de ese proceso de intercambio como los seres humanos establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria. (Kaplún, 2002, p. 58)

## Los tres modelos de educación

En el horizonte propiamente pedagógico, Kaplún (1985a, 2002) plantea tres modelos de educación y de comunicación:<sup>3</sup> los dos primeros exógenos y el tercero endógeno. El primero hace énfasis en los contenidos, quedando anclado en la educación tradicional o bancaria y en la transmisión de “conocimientos”.

3 En este trabajo, el énfasis está puesto en el planteamiento educativo y pedagógico del autor. Por tanto, el tema comunicativo no será abordado o las referencias a él serán marginales.

El autor señala que el acento en los contenidos se traduce en una instrucción vertical, autoritaria, paternalista y domesticadora, que prioriza lo memorístico y repetitivo, y busca que el educando “aprenda”. En ese contexto, se resalta un conjunto de características muy específicas de este primer modelo: el profesor es el sujeto y artífice del acto educativo, convirtiendo al estudiante en un objeto; la participación y el diálogo son mínimos; se privilegia la retención, memorización y repetición de contenidos, en detrimento de la creación y el análisis crítico; se configura la idea de la verdad absoluta y se fomenta el individualismo y la competitividad (Kaplún, 2002, pp. 21-22) Sobre este respecto, Germán Doin (2020) escribe:

Seguimos creyendo que aprendemos a la fuerza, con la obediencia, que hay cosas que hay que obligar a los niños a hacer y otras que no [...] También parece que el lugar de la escuela es el lugar de los contenidos y de dar cuenta de poder pasar el currículo del año, la idea de no perder el año. [...] Los sistemas educativos se han preocupado porque los niños y niñas sepan lo que tienen que saber este año, no porque estén bien. (pp. 1-2)

El segundo modelo educativo se centra en los efectos y se muestra como una alternativa al modelo anterior. Esto significa que “cuestiona el modelo tradicional”, “da mucha importancia a la motivación”, “plantea una comunicación con retroalimentación”, “postula como objetivo el ‘cambio de actitudes’”, “es un método activo” y “se preocupa mucho de evaluar el resultado” (Kaplún, 2002, p. 28). No obstante, una revisión detallada de la propuesta permite ver su carácter conductista, manipulador, autoritario y tradicional. Al final, aquí también “los contenidos y los objetivos ya están definidos y programados de antemano” y “el educando solo ‘participa’ ejecutándolos” (Kaplún, 1985, p. 38). La intención es simplemente que el estudiante haga y pseudo-participe en el proceso.

Siguiendo a Kaplún (2002), entre las características que se destacan de este segundo modelo se podrían señalar: a) surge en el contexto castrense, por tanto, procura la eficacia y la rapidez; en ese sentido, es altamente técnico y preestablecido, haciendo énfasis más en el hacer que en la memoria y b) sobresale la persuasión como objetivo, pues se trata en todo caso de “convencer, manejar, condicionar al individuo para que adopte la nueva conducta propuesta” (p. 29). Para ello, se propone un plan de estímulos y recompensas. Esto, con el tiempo, genera hábitos, es decir, conductas automáticas o mecánicas, carentes de autonomía, de reflexión, de la libre elección. Esta tecnología educativa procura atender las necesida-

des laborales del mercado y la economía (nacional e internacional), haciendo énfasis en un modelo curricular tecnocrático y en un instrucionismo conductista predominantemente técnico y mecánico, que forma en habilidades y destrezas laborales (taylorismo) y se olvida completamente de los fundamentos humanos, culturales, sociales y políticos. A este respecto, Pineda y Loaiza (2017) sostienen que la “pedagogía tradicional-transmisionista, mecánica, de teoría y acción, se preocupó por contenidos, datos y hechos devenidos de la técnica y olvidó el sujeto en sus motivaciones y emociones” (p. 156). Así mismo, De Alba plantea:

Esta pérdida de sentido es trabajada por Habermas (1981) cuando postula la instauración de una acción técnica, regida por los paradigmas del avance científico-tecnológico y por la lógica de la industrialización, en lugar de la acción comunicativa, regida por códigos morales. (1998, p. 12)

La implementación de toda esta “ingeniería del comportamiento” genera un cambio de actitud que, en términos prácticos, se refleja en: a) la dependencia de la guía de otros (tutores) y el aislamiento social; b) el desarrollo de la competitividad y los valores sociales utilitaristas (individualismo, consumismo); c) el desarraigo y la pérdida de identidad cultural (introducción a lo “moderno”); d) la incapacidad de analizar la realidad como un todo y la pérdida de conciencia crítica; e) la imposibilidad de participar activamente y transformar la vida social, lo que perpetúa el orden establecido (Kaplún, 2002).

Frente a estos dos panoramas, la propuesta educativa y pedagógica de Kaplún, de carácter liberador y transformador, se plasma en el tercer modelo: “el endógeno, el que se centra en la persona y pone el énfasis en el proceso” (Kaplún, 2002, p. 43). Esta propuesta no busca transmitir contenidos (informar), tampoco procura manipular la conducta, su objetivo es formar y transformar, rompiendo las brechas y haciendo del educador un educando y de este un educador, siendo el mundo su medio. El modelo se describe en las siguientes palabras:

Es ver a la educación como un proceso permanente, en que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento. Un proceso de acción-reflexión-acción que él hace desde su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con los demás. Y en el que hay también quien está ahí —el “educador/educando”— pero ya no como el que enseña y dirige, sino para acompañar al otro, para estimular ese proceso de análisis y reflexión, para facilitárselo; para aprender junto a él y de él; para construir juntos. (Kaplún, 2002, p. 45)

La propuesta educativa de Kaplún busca que el sujeto piense, transforme y dignifique la vida; por tanto, fomenta la autonomía y la libertad, la participación activa y la democracia, la autoestima y la confianza, la solidaridad y lo comunitario. Además, es una apuesta a problematizar la realidad y desarrollar el pensamiento y la conciencia crítica. Todo esto en el escenario de lo colectivo, lo cooperativo y social.

## Enrique Dussel: comunicación analógica y pedagogía transmoderna

Enrique Dussel, desde una perspectiva filosófica, también se acerca a los temas de la comunicación y la pedagogía. Sobre el primer aspecto, en su ensayo *Analogía y comunicación* (Dussel, 2017a), plantea que la comunicación<sup>4</sup> está anclada a dos tipos de lenguaje, el unívoco y el equívoco. Por tanto, propone una alternativa: la lógica de la analogía o la comunicación analógica.

### Comunicación analógica

El lenguaje unívoco implica “una simplificación del contenido semántico de lo que se comunica”, lo que se traduce en una coincidencia de las diversas identidades o un “consenso idéntico o monosémico que comprende clara y precisamente a las diferencias”. Se habla entonces de una lógica de la totalidad con identidad y diferencia unívoca, pues en el marco del eurocentrismo, “la identidad comprende dentro de su horizonte semántico múltiples Diferencias” (Dussel, 2017a, pp. 67-70), entendiendo que la diferencia queda subsumida en la identidad.

En signos matemáticos de conjuntos se podría expresar así: la “Identidad” se da como Totalidad de las Diferencias internas: Identidad = Diferencia 1 + Diferencia 2 + etcétera. La Diferencia no tiene alteridad de fundamento con respecto a la Identidad. En la comunicación, cuando se usan palabras unívocas, se cae en la tautología, ya que el horizonte de la Identidad es el mismo para las Diferencias (Dussel, 2017a, p. 70).

Es claro entonces, que tanto la identidad como la diferencia son partes constitutivas del concepto de totalidad (y de univocidad). Lo que se ve reflejado en la filosofía griega con categorías como Uno o Ser, que, si bien pueden reflejar diversos entes, en sí mismos son unívocos e idénticos.

Otro concepto que impide la real comunicación entre individuos, comunidades o culturas diversas es el de equivocidad. Esto es lo opuesto a la univocidad y se traduce como la incomunicabilidad absoluta, pues “aunque se enuncie la misma palabra no se tiene un significado idéntico (por lo que se opina que la palabra del que la enuncia es incomprensible para el oyente)” (Dussel, 2017a, p. 67). La equivocidad arrastra al ser humano, en un horizonte o “sentido” del mundo determinado, a la inconmensurabilidad, a la incomprensión, a la imposibilidad de la comunicación con el Otro, pues es “lo diverso sin común significado”. Lo que no cabe en la identidad y sus “diferencias” simplemente se desecha, se hace bárbaro y necesario de civilizar, de llevar al Ser o al Uno, de someter a la totalidad de sentido de la cultura hegemónica.

Ante la aparente sin salida de la univocidad (identidad/diferencia) y la equivocidad (sin común significado o “inconmensurabilidad ontológica de los mundos de los sujetos de enunciación”) (Dussel, 2017a, p. 67), es necesario pensar una alternativa, un camino distinto. Dicha salida es “el polisémico ámbito analógico de la semejanza que permite un consenso o acuerdo que sin embargo admite el respeto tolerante de la comprensión por distinción analógica del Otro/a” (Dussel, 2017a, p. 67). Para agenciar comunicación y diálogo, y no simplemente un monólogo etnocéntrico, es necesaria la analogía. Atendiendo lo expuesto por Dussel (2017a), la analogía, en el escenario de la comunicación, puede entenderse como:

1. Una lógica de la alteridad que trasciende la relación totalitaria identidad/diferencia para instalarse en la semejanza/distinción.
2. Un polisémico ámbito de la semejanza que permite un consenso o acuerdo sin negar la distinción del Otro/a.
3. Una comprensión por semejanza, pero no idéntica, de la misma palabra en cada uno de los mundos de los interlocutores.
4. Una razón comunicativa que permite “mayor flexibilidad, riqueza de contenido y posibilidad de entablar un diálogo entre mundos o realidades humanas que se cumplen en el proceso de la temporalidad, diacrónicamente” (p. 67).

Puesto en otros términos, la posibilidad real de comunicarse con el Otro (singular o colectivo) pasa por la superación de la posesión de la verdad y la inserción, poco a poco, en la pretensión de verdad y validez (Dussel, 2005), lo que inicia con una mínima comprensión o entendimiento de las dos partes, que deben saber escoger muy bien cada palabra, cada

<sup>4</sup> En este caso, Dussel se refiere a la comunicación humana en general y no a los medios de comunicación.

oración y desde ahí se va avanzando a “la ampliación del campo semántico común donde la acción hermenéutica de la palabra del otro va haciéndose cargo cada vez de manera más cabal y profunda del significado de las palabras y del mundo del otro” (Dussel, 2017a, p. 67). Todo, sin coincidir cabalmente con la identidad, solo acercándose a ella desde la semejanza.

Las categorías básicas de la analogía, como ya se enunció, son la semejanza (polisémica) y la distinción (analógica), no la identidad (siempre monosémica) y la diferencia (lo diverso al interior de la identidad). Pero, ¿qué significa esto? Lo analógico supone entender y respetar la alteridad, al Otro que está más allá de la totalidad o el mundo propio del Yo (el horizonte ontológico y epistémico de cada ser humano y su comunidad de cultura). La analogía se convierte así en una posibilidad de real comunicación y encuentro con el Otro, a partir de su interpelación, sin subsumirlo o imponerle una verdad unívoca o cayendo en la indiferencia de la equívocidad, lo que le permite ser sí mismo y distinto sin negar el encuentro en la semejanza, es decir, construyendo verdades pluriversales.

La palabra del Otro tiene como significado una cierta distinción semántica con las palabras del mundo del oyente, pero gracias a la analogía (que no es unívoca ni equívoca) se puede ir acercando a su significado por semejanza; es decir, a un cierto significado de alguna manera común (Dussel, 2017a, p. 77).

### **La pedagogía transmoderna**

En cuanto al segundo aspecto, lo pedagógico, Dussel (1998) hace referencia a la “pedagógica transmoderna de liberación” (p. 437). Aquí, con el propósito de realizar un acercamiento preliminar a esta propuesta, se esbozan tres categorías o escenarios de reflexión: la pedagogía pre-transmoderna, la transmodernidad y los supuestos de la pedagogía transmoderna, propiamente dicha.

#### **Pedagogía Pre-transmoderna**

Las pedagogías o pedagógicas pre-transmodernas son aquellas que están presentes en la obra filosófica de Enrique Dussel, anterior al surgimiento de su proyecto transmoderno; esto es, a 1992. En ese sentido, una revisión cronológica y sistemática de los libros escritos y publicados en las décadas de los sesenta, setenta y ochenta, permite plantear al menos dos particularidades de este modelo.

Primero, se parte de una crítica a la instrumentalización política de la pedagogía y el quehacer educativo, por parte de las élites y los gobiernos de esta región del mundo, con el propósito de justificar su ejercicio del poder (Dussel, 1966). En ese sentido,

se cuestiona la pedagogía tradicional, como un instrumento de dominio, y en el caso de América Latina, como un ejercicio de subvaloración del contexto, de lo propio; o lo que es lo mismo, como negación del “Otro como otro, en todo aquello que tiene de distinto”. A estas pedagogías se les denomina: “pedagogías inconscientes”, “pedagogías de la dominación”, “pedagogías domesticadoras” (Dussel, 1973a), “pedagogías de Europa”, “pedagogías del irrespeto” y “pedagogías burguesas” (Dussel, 1974).

Segundo, se plantea que la nueva pedagogía debe forjar en los jóvenes una personalidad coherente con sus “núcleos mítico-ontológicos” (Dussel, 1966). En tal sentido, la educación se entiende como un ejercicio de socialización y constitución del nosotros, que no queda circunscrito a la escuela y se traslada a la familia, a la comunidad, a la sociedad, a las “estructuras vitales” (Dussel, 1968). En la década de los setenta, y junto con la obra de Freire, Dussel (1972) habla de una “pedagogía de la liberación” y una “pedagogía analéctica de la liberación”; esta última, entendida como el camino que la palabra del Otro va trazando cada día y el saber crear la palabra del Otro e interpretarla (Dussel, 1973a). Dicho de otra manera, para el autor, la pedagogía es una relación de servicio que se da entre individuos (Dussel, 1973b), donde el pedagogo se convierte en “el maestro de la liberación”, que básicamente cumple con tres funciones: escuchar al Otro/a, valorar la pro-vocación de ese Otro/a y “tematizar conceptualmente su interpelación” (Dussel, 1973c). Dicho maestro comprende lo pedagógico como el pensar filosófico mismo, un grito, un clamor y una exhortación a ser “el discípulo actual del futuro discípulo” (Dussel, 1974). Finalmente, en *La pedagógica latinoamericana* (1980), el texto más sistemático de Dussel sobre educación y pedagogía en este período, se aborda directamente el tema. En esta obra se aclara que la pedagógica no es una llana pedagogía (ciencia de la enseñanza o aprendizaje) sino, “la parte de la filosofía que piensa la relación cara-a-cara del padre-hijo, maestro-discípulo, médico psicólogo-enfermo, filósofo-no filósofo, político-ciudadano, etc.” (Dussel, 1980, p. 11).

#### **La transmodernidad**

En relación con la transmodernidad, es oportuno decir que desde 1992 hasta hoy, se han generado variadas reflexiones. No obstante, y atendiendo el objetivo de este trabajo, aquí solo se citan los seis estadios diacrónicos, expuestos en Dussel (2017a), para entender sintéticamente el concepto. El primer elemento transmoderno es admitir la necesaria relación modernidad/colonialidad. Es decir, comprender que el *ego cogito* cartesiano es fruto del

*ego conquiro*; que la modernidad no es el resultado de un esfuerzo propio de Europa, sino fruto de la invasión y colonización de otros territorios (fundamentalmente América), la negación de la alteridad (analógica) y la imposición de una visión unívoca del mundo. Segundo, la toma de conciencia de los pueblos periféricos de su subdesarrollo y de las estructuras de dominación modernas/capitalistas. Tercero, la reconstrucción arqueológica, por parte de cada cultura, de su propia memoria cultural y popular. Cuarto, la consolidación de un diálogo intercultural y una comunicación simétrica, que permita el acercamiento con otras lenguas, otras literaturas, otros valores, otras economías, otras políticas, etc. más allá de lo occidental (pero sin excluirlo). Quinto, después del diálogo simétrico, “debe continuar un crecimiento vital de las culturas postcoloniales descolonizando sus interpretaciones, sus epistemes, sus tecnologías, sus proyectos en todos los niveles o campos” (Dussel, 2017b, p. 97). Sexto y último estadio, la consolidación de la transmodernidad misma, que se entiende como otra edad del mundo, otra civilización, otra subjetividad individual y colectiva; en definitiva, un proyecto (un meta-relato) mundial de liberación.

### Supuestos de la pedagogía transmoderna

Habiendo señalado las características centrales y las particularidades de la transmodernidad, así como también del modelo pedagógico pre y pedagógico en las obras de Dussel, a continuación, se exponen tres supuestos pedagógicos de la transmodernidad. Se piensa en supuestos, pues no hay una obra sistémica de Dussel que aborde la cuestión, solo existe un conjunto de alusiones al tema en algunos textos posteriores a 1992;<sup>5</sup> siendo en la *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión* (Dussel, 1998), donde se hace la primera mención a la “pedagógica transmoderna de liberación”.

Primer supuesto. La pedagogía transmoderna es una apuesta por superar el eurocentrismo y el anglocentrismo presente en los currículos y en las prácticas educativas actuales. Esto supone una transformación real de los contenidos, sustentada en un giro decolonial/epistémico y una visión intercultural, donde se pase de la subvaloración de lo propio y la sobrevaloración de lo externo, a una valoración simétrica de los saberes y las formas de ser y estar en el mundo, de todos los pueblos y culturas. Dicho por Dussel (2017b), esta nueva pedagogía es un llamado a “descolonizar la práctica educativa a partir del

método analéctico y el proyecto de transmodernidad que rompa con la universalidad y marche hacia la pluriversalidad” (p. 175).

Segundo supuesto. La pedagogía transmoderna es un compromiso por la liberación y la vida. Lo que supone, por un lado, un llamado a la toma de conciencia de la opresión, la explotación y la exclusión social, política, económica y cultural ejercida por el capitalismo y la modernidad, lo que genera millones de víctimas en el mundo (Dussel, 2006); y por otro, una mirada distinta de lo ecológico, una relación diferente con los otros seres de la naturaleza; ya no desde una racionalidad utilitarista, desarrollista y mercantil, sino biológica y humanista, que permite el sostenimiento de la vida en el planeta (Dussel, 2018).

Tercer supuesto. La pedagogía transmoderna busca un acercamiento a la realidad concreta, sin perder de vista el horizonte mundial. Tanto el currículo, como el acto pedagógico y educativo, tienen que responder a las condiciones y a las necesidades del educando y las diversas comunidades de cultura. A pesar de esto, no se debe entender la contextualización de la escuela como etnocentrismo o localismo étnico. Al contrario, entender y atender el contexto supone abrirse al mundo, al mundo en su totalidad y complejidad, y no solo a la visión moderna y eurocéntrica de él (Dussel, 2020).

### En busca de encuentros

Expuestas las características generales de las dos propuestas: la Educomunicación popular de Kaplún y la pedagogía transmoderna de Dussel, en este apartado se analizan los encuentros o relaciones complementarias entre ellas. En ese horizonte, la discusión se centrará en cinco aspectos: la crítica a la educación tradicional, el énfasis en los contenidos y su carácter eurocéntrico, el énfasis en los efectos y la crítica al modelo neoliberal, el desarraigo y el encubrimiento del otro y, finalmente, la liberación transmoderna.

1. Las dos propuestas pedagógicas, sin duda, son críticas radicales a los modelos educativos tradicionales, que siguen vigentes en los escenarios escolares formales e informales. Por ejemplo, Kaplún (2002) reprocha “a la escuela tradicional su tendencia a confundir la auténtica educación con lo que es mera instrucción, con lo cual —se ha dicho también— informa, pero no forma” (p. 20). El autor también cuestiona el carácter elitista y dominante del quehacer educativo, y la reproducción acrítica del *estatus quo* y la cultura hegemónica. En esa misma dirección, Dussel (2011) denuncia el carácter ideológico,

5 En este año se publica 1492 *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen de mito de la modernidad*, el primer libro de Dussel donde se acuña el término transmodernidad.

- colonial, unívoco, universalista y neoliberal de la educación actual; sin olvidar, como se señaló antes, que las pedagogías tradicionales (“inconscientes”, “dominadoras” y “domesticadoras”), son un instrumento político, que permiten justificar el poder corrupto y fetichizado (Dussel, 2006).
2. La crítica de Kaplún (2002) a la educación con énfasis en los contenidos, que, como ya se señaló, busca que el educando aprenda, privilegiando la memoria y la repetición, sobre la creación y el análisis crítico, se complementa con la postura de Dussel (2017b) frente al carácter euro y anglocéntrico de estos. El análisis de las dos posturas en conjunto, permite decir que el problema de la educación tradicional en América latina y otros lugares del mundo es su limitación para transmitir contenidos; situación que se hace más compleja, en cuanto estos se alejan de las realidades concretas de los educandos y están al servicio de una ideología que perpetúa las injusticias epistémicas, culturales y sociales.
  3. Otra de las grandes críticas de Kaplún (2002) es a la educación centrada en los efectos, cuyo objetivo es que el estudiante haga o ejecute, y para ello se moldea su conducta y se le persuade para generar hábitos. En este contexto, surge la relación con Dussel y sus reparos al modelo neoliberal que se ha convertido en el cimiento de todos los ajustes y reajustes de la política educativa en el mundo. Dichas políticas no se limitan a la privatización y el recorte de presupuesto, afectan las bases o núcleos del quehacer educativo y la pedagogía. Las directrices educativas las determinan hoy los grandes organismos multilaterales (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, etc.), atendiendo a los intereses del capital. Por esta razón, los nuevos modelos educativos promueven un “conocimiento” acrítico y multipragmático (Mejía Jiménez, 2006); es decir, se limita a formar al trabajador flexible del capitalismo globalizado. Así, la escuela se convierte en campo de entrenamiento de mano de obra, pensada en función de satisfacer los intereses del mercado. En este caso, la crítica de los dos autores va más allá de lo educativo y pedagógico y permite visualizar un problema estructural que debe ser afrontado desde diferentes escenarios y luchas sociales.
  4. Un cuarto aspecto es lo que Kaplún (1985a) denomina desarraigo, y Dussel (1992) llama encubrimiento. El primero denuncia que la educación tradicional socava los valores culturales de los pueblos y “los educandos sufren la pérdida de su identidad cultural, lo que les quita su seguridad y sus referencias, y quedan en una situación de desarraigo (2002, p. 36). El segundo plantea que las prácticas pedagógicas coadyuvan al “encubrimiento del Otro”; es decir, a la negación o el ninguneo, que conduce a subvalorar lo propio, a perder estima por la propia cultura y las tradiciones, en aras de seguir estereotipos impuestos. Los dos coinciden en que esta pérdida de identidad cultural daña los núcleos éticos-míticos de las comunidades, haciendo que solo una visión del mundo sea válida y verdadera, relegando lo distinto a la superstición y la mentira. Ante esta homogenización cultural, Kaplún (1998) considera que es necesario “el diálogo, la cooperación solidaria y la reafirmación de las identidades culturales de los pueblos” (p. 165); mientras Dussel (2017a) hace un llamado a la reconstrucción arqueológica de la memoria cultural y popular, y a un real y simétrico diálogo intercultural.
  5. El último encuentro entre Kaplún y Dussel, lo determina su postura pedagógica y educativa popular, crítica y comprometida con liberación de los pueblos. Kaplún (1985a) habla de “una educación para la liberación de las clases subalternas y un instrumento para la transformación de la sociedad” (p. 51); también, de “una educación con un compromiso social: una educación comprometida con los excluidos y que se propone contribuir a su liberación” (Kaplún, 2002, p. 48); además, plantea “un proyecto histórico liberador y transformador protagonizado por las clases populares” (Kaplún, 1985b, p. 249). En una perspectiva muy similar, Dussel (1998) plantea la necesidad de una “pedagógica transmoderna de liberación” que “se apoya en una comunidad de víctimas oprimidas, inmersas en una cultura popular, con tradiciones, aunque analfabetos, miserables [...], ‘los condenados de la tierra’” (p. 437); y en ese sentido, es una apuesta pedagógica que lucha por un mundo más justo, por un mundo donde quepan muchos mundos; es decir, por un proyecto mundial de liberación, opuesto a la modernidad y al capitalismo, donde prevalezca la vida, el respeto a la diversidad y la relación armoniosa con los otros seres de la naturaleza.

## A modo de conclusiones

Los planteamientos precedentes permiten hacer las siguientes consideraciones finales:

En primer lugar, existen algunas relaciones plausibles entre las propuestas educativas y pedagógicas de Mario Kaplún y Enrique Dussel. No obstante, son muy pocas o, en el peor de los casos, inexistentes las investigaciones sobre ese tópico en Colombia y América Latina. En ese sentido, es importante seguir explorando las obras de los autores para profundizar los cinco encuentros señalados y seguir investigando nuevos lazos de unidad. En segundo lugar, explorar los encuentros entre las teorías pedagógicas de autores críticos latinoamericanos, como Mario Kaplún y Enrique Dussel, permite visualizar ciertas sinergias que abren caminos en la búsqueda de formas otras de la enseñanza y el aprendizaje. Esto, dado que establecer puentes complementa y potencia las teorías; y eso, por supuesto, enriquece la praxis pedagógica en busca de rupturas en la monolítica práctica educativa. Un ejemplo de esto es la señalada segunda relación o encuentro, donde uno (Kaplún), se opone a los modelos educativos exógenos con énfasis en los contenidos, sin profundizar demasiado en el carácter de estos; y el otro (Dussel), sin detenerse en los contenidos *per se*, cuestiona precisamente la condición anglo y eurocéntrica de ellos. Aquí, el total desborda la suma de las partes, pues abre otras rutas que, como lo permite inferir el epígrafe inaugural, son posibles, si además de radicalizar la palabra, radicalizamos las prácticas. Y, en tercer lugar, dado que no existe una obra sistemática que trate lo pedagógico en los desarrollos más contemporáneos de Dussel (después de 1992), es necesario seguir rastreando y sistematizando los supuestos pedagógicos que subyacen a la transmodernidad. Esto permitirá, por un lado, vislumbrar las apuestas educativas en futuros escenarios de liberación; y por otro, seguir fortaleciendo el diálogo y encuentro pedagógico con autores y horizontes críticos de América latina y el mundo.<sup>6</sup>

## Referencias

Albán, A. (2013). Pedagogía de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En C. Walsh (Coord), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 443-468). Ediciones Abya-Yala.

<sup>6</sup> A este respecto, véase: Albán (2013), Cabaluz (2015), Egidi (2021), Gallardo y Rosa (2022), Medina (2015), Walsh (2013), entre otros.

Barbas Coslado, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 10(14), 157-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4184243>

Castro Lara, E. (2011). El paradigma latinoamericano de la Educomunicación: El campo para la intervención social. *Metacomunicación*, 0(1), 117-128. <https://revis-tametacomunicacion.files.wordpress.com/2011/10/el-paradigma-latinoamericano-de-la-educomunicacion-c3b3n2.pdf>

Cabaluz, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Editorial Quimantú.

De Alba, A. (1998). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Miño y Dávila Editores SRL.

Doin, G. (2020). El próximo desafío de la educación es ponerse íntimos y profundos. *Aula Urbana*, 119(1), 1-6. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/2477/2064>

Dussel, E. (1966). *Hipótesis para el estudio de Latinoamérica en la historia universal*. Universidad Nacional del Chaco. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120408102154/latino.pdf>

Dussel, E. (1968). *Lecciones de introducción a la filosofía, de antropología filosófica*. Inédito inconcluso. <http://www.ifil.org/dussel/textos/02/01indice.pdf>

Dussel, E. (1972). *Caminos de liberación latinoamericana: (interpretación histórico-teológica de nuestro continente latinoamericano)*. Latinoamérica Libros. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120131094753/caminos.pdf>

Dussel, E. (1973a). *América Latina Dependencia y liberación*. En F. García Cambeiro (Ed.). [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218045836/america\\_latina.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218045836/america_latina.pdf)

Dussel, E. (1973b). *Para una ética de la liberación. Tomo I*. Siglo XXI Editores-Latinoamérica Libros.

Dussel, E. (1973c). *Para una ética de la liberación. Tomo II*. Siglo XXI Editores-Latinoamérica Libros.

Dussel, E. (1974). *Método para una filosofía de la liberación. Superación analéctica de la dialéctica hegeliana*. Ediciones Sígueme.

Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Editorial Nueva América. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120423090342/historia.pdf>

Dussel, E. (1992). *1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen de mito de la modernidad*. Plural Editores.

- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Editorial Trotta.
- Dussel, E. (2005). *Deconstrucción del concepto de "tolerancia" (de la intolerancia a la solidaridad)*. Asociación de Filosofía y Liberación (AFYL). <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090508.pdf>
- Dussel, E. (2006). *20 tesis de Política*. Siglo XXI Editores-CREFAL.
- Dussel, E. (2011). *Carta a los indignados*. La Jornada Ediciones.
- Dussel, E. (2017a). Analogía y comunicación (interpelación, diálogo intercultural hacia la transmodernidad). *Cuadernos Filosóficos*, XIV, 66-101.
- Dussel, E. (2017b). Cartografías del Saber desde la Transmodernidad. En B. Aguer (Ed.), *Cartografías del poder y descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Dussel, E. (2018, 1 de mayo). *Más allá de la modernidad y del capitalismo - Enrique Dussel* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=KfMPHQzjhqk>
- Dussel, E. (2020, 25 de junio). *Enrique Dussel | 2020: La Pandemia. El virus y la nueva escuela mexicana* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Uy1y5G41vno&t=877s>
- Egidi, L. (2021). Pedagogías de la Tierra. Una experiencia trans-formativa internacional en educación popular ambiental. *Moira: revista de pedagogía latinoamericana*, (1), 128-144.
- Gallardo, A y Rosa, C. (Coord.) (2022). *Epistemologías e interculturalidad en educación*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Gué Martini, R. (2020). Educomunicación ¿Contracampo o intersección? En I. Aguaded y A. Vizcaíno Verdú (Eds.). *Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciberconectado y empoderado* (pp. 667-686). Grupo Comunicar ediciones. <https://redalfamed1.wixsite.com/redesy Ciudadania>
- Habermas, J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Gili.
- Kaplún, M. (1985a). *El comunicador popular*. CIESPAL-CE-SAP-RADIO NEDERLAND. [http://www.aader.org.ar/admin/savefiles/352\\_Mario%20Kaplun.pdf](http://www.aader.org.ar/admin/savefiles/352_Mario%20Kaplun.pdf)
- Kaplún, M. (1985b). Un testimonio de opción por las clases populares. *Revista sic*, 48(476), 249-250.
- Kaplún, M. (1998). Procesos educativos y canales de comunicación. *Comunicar*, 11, 158-165. <http://148.202.167.116:8080/jspui/bitstream/123456789/2154/1/Procesos%20educativos%20y%20canales%20de%20comunicaci%C3%B3n.pdf>
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. Editorial Caminos.
- Medina, P. (Coord.). (2015). *Pedagogías insumisas: movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.
- Mejía, M. R. (2006). *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es). Entre el uso técnico-instrumental y las educaciones Tomo I*. Ediciones Desde Abajo.
- Morsy, Z. (Coord.) (1984). *La educación en materia de comunicación*. UNESCO.
- Pineda Rodríguez, Y. y Loaiza Zuluaga, Y. (2017). Un análisis del trayecto histórico del currículo en Colombia. Segunda mitad del siglo xx. *Revista de Investigaciones ucm*, 17(29), 150-167.
- Queipo, B., Useche, M. y Briñez, M. (2014). Las radios comunitarias: espacios de liberación. *Revista Venezolana de Tecnología y Sociedad*, 7(1), 39-47. <http://www.revencyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/rvtvsv7n1/art04.pdf>
- Suzina, A. C. (Ed.) (2021). *The Evolution of Popular Communication in Latin America (Palgrave Studies in Communication for Social Change)*. Palgrave Macmillan.
- Walsh, C. (2013). (Coord). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Ediciones Abya-Yala.