

El CAMPO de la COMUNICACIÓN PARTICIPATIVA en América Latina



**CÉSAR AUGUSTO
ROCHA TORRES**

El **campo** de la
comunicación participativa
en América Latina

Autor

César Augusto Rocha Torres

Corporación Universitaria
Minuto de Dios - UNIMINUTO
2022



Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios–UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Stéphanie Lavaux

Director de investigación – PCIS

Tomás Durán Becerra

Subdirectora Centro Editorial–PCIS

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Rector Bogotá Presencial

Jefferson Enrique Arias Gómez

Vicerrector Académico Bogotá presencial

Nelson Iván Bedoya Gallego

Director de Investigación Bogotá presencial

Benjamín Barón Velandia

Coordinador de Publicaciones Bogotá presencial

Jonathan Alexander Mora Pinilla

Decano Facultad de Educación

Camilo Aurelio Velandia Rodríguez

Rocha Torres, César Augusto

El campo de la comunicación participativa en América Latina / César Augusto Rocha Torres. Bogotá : Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022.

e-ISBN: 978-958-763-585-0

247p.: il.

1.Comunicación -- Aspectos sociales -- América Latina 2.Comunicación -- Enseñanza -- América Latina
3.Educación superior -- Estudio de casos -- América Latina 4.Investigación social -- América Latina
5.Comunicación participativa.

CDD: 302.2 R62c BRGH

Registro Catálogo Uniminuto No. 104465

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib104465>

El campo de la comunicación participativa en América Latina

Autores

César Augusto Rocha Torres

Asistente editorial

Leonardo Alfonso Bernal Prieto

Corrección de estilo

Miguel Fernando Niño Roa

Diseño y diagramación

Magaly Rodríguez Herrera

Primera edición digital 2022

ISBN: 978-958-763-588-1

e-ISBN: 978-958-763-585-0

Proceso de arbitraje doble ciego:

Recibido del manuscrito: noviembre de 2020 Evaluado:
marzo de 2022

Ajustado por autores: mayo de 2022

Aprobado: julio de 2022

Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO

Calle 81 B # 72 B – 70

Bogotá D. C.–Colombia

2022

© Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. Todos los capítulos publicados en *El campo de la comunicación participativa en América Latina* fueron seleccionados de acuerdo con los criterios de calidad editorial establecidos en la Institución. El libro está protegido por el Registro de propiedad intelectual. Se autoriza su reproducción total o parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales, tal como se precisa en la Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Sin Derivar que acoge UNIMINUTO.

Tabla de contenido

AGRADECIMIENTOS.....	7
PRÓLOGO.....	9
AUTOR.....	13
INTRODUCCIÓN.....	15
CAPÍTULO 1 EL CAMPO Y EL CAMPO DE LA COMUNICACIÓN PARTICIPATIVA.....	21
CAPÍTULO 2 EL ESTUDIO SOBRE EL CAMPO DE LA COMUNICACIÓN PARTICIPATIVA.....	43
CAPÍTULO 3. LA CONSTRUCCIÓN EPISTEMOLÓGICA DEL CAMPO DE LA COMUNICACIÓN PARTICIPATIVA.....	65
CAPÍTULO 4. LA INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LA COMUNICACIÓN PARTICIPATIVA. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	111
CAPÍTULO 5 LA FORMACIÓN EN EL CAMPO DE LA COMUNICACIÓN PARTICIPATIVA. EL SENTIDO CONSTRUIDO EN EL PROCESO FORMATIVO.....	147
CAPÍTULO 6 CONCLUSIONES. LOS SUJETOS Y EL CAMPO DE LA COMUNICACIÓN PARTICIPATIVA.....	181

LISTADO DE ANEXOS.....	193
ANEXOS.....	195
LISTADO DE FIGURAS.....	225
REFERENCIAS.....	227

Agradecimientos

Agradezco a las siguientes personas e instituciones, sin las cuales no hubiese podido culminar esta investigación doctoral:

- A mi hijo Santiago Rocha y a mi compañera, Aurora Veloza, quienes estuvieron siempre presentes, con su compañía y su cariño, en este camino académico, social y político, y quienes fueron un enorme apoyo emocional para escribir y desarrollar este trabajo.
- A Daniel Prieto, por comprometerse tanto con este trabajo, por su amistad por varios años y por interaprender conmigo. Sin su ayuda no hubiese logrado culminar este esfuerzo. A Cecilia Ceraso por su amistad, su capacidad de interlocución conmigo y por hacerme parte de su proyecto.
- A los colegas investigadores latinoamericanos del campo de la comunicación participativa, que participaron de las entrevistas que se llevaron a cabo en esta investigación porque su aporte fue fundamental para comprender este campo.
- A los estudiantes, egresados y profesores de los posgrados estudiados por contribuir a la comprensión de la formación en este campo y por participar en esta investigación de una manera generosa.
- Al Doctorado en Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata por haberme dado la oportunidad de formarme a este nivel y por haber llevado el doctorado a Colombia para que muchos compañeros lograran alcanzar esta misma meta.
- A la Facultad de Comunicación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios–UNIMINUTO, en Colombia, por darme la oportunidad de formarme a nivel doctoral, por darme las condiciones para ello y por haberme permitido hacer parte de estos procesos de formación e investigación.

Prólogo

Personalicemos la investigación

Punto de partida: siempre me ha provocado una suerte de vacío la manera de citar en la academia. En el cuerpo de un texto encontramos un apellido, un año y en la bibliografía nos enteramos de otros detalles como abreviatura del nombre, título de la obra, una referencia de determinada ciudad o país... Economía de ese tipo de escritura, sin duda, nos queda como integrantes de cierto espacio teórico-práctico, de cierta disciplina, conocer más, saber qué representa tal o cual autor, qué libros o artículos ha producido, quién es en nuestra área de trabajo. No terminaríamos nunca una lectura si fuera engrosada con datos sobre la vida, sobre los trabajos y los días de cada creador. Las normas APA mandan en el territorio de la escritura académica, toca atenerse a sus exigencias.

Los reglamentos de tesis suelen convertirse en una especie de camisa de fuerza para quienes tratan de resolver la culminación de maestrías o de doctorados. En lo que hace al estilo, a la forma de expresarse, tales productos tienden a parecerse demasiado. No hablo de logros en investigaciones sino de la expresión, de la presencia del autor o de la autora en su escritura. Me refiero a lo que nos dice César al comienzo de su libro:

“En lo personal elegí este camino porque llevo casi tres décadas de vida universitaria impulsando la participación en los procesos educativos y comunicativos, porque me he comprometido con experiencias de educación no formal, porque he estado involucrado en el uso de medios en la escuela, porque he realizado investigaciones dentro del campo que estudio en mi tesis, porque he publicado, porque he orientado un pregrado y un posgrado, como director de carrera y como docente, porque he sido tutor de diferentes tesis en diferentes niveles y momentos, y porque he dedicado mi vida a acompañar y dinamizar procesos comunicativos participativos”.

Ocho líneas. Son suficientes para colocar la obra en otro registro, el que ilumina la trayectoria de un ser humano. Aclaran ellas (“la claridad es bella”, dijo alguna vez Heidegger que le dijo Jaspers) por qué se abordó el

tema, qué sentido tiene para el autor profundizar sin tregua desde la teoría, la práctica, la investigación, la acción, en la vastedad de la comunicación participativa dentro del inmenso territorio de nuestro campo. Con ellas se supera esa suerte de pobre anonimato que recorre algunos escritos en la academia. Con ellas se echa luz, se responde, a una pregunta fundamental que nos toca formularle a cada escritor: ¿desde dónde hablas? Bien, podría indicar alguien, esa cuestión se resuelve si usted se asoma al marco teórico que ofrezco. Pero hay algo más en el párrafo que transcribí, las palabras de César expresan el sentido de la obra.

Nos falta otra pregunta para avanzar en la comprensión de ese sentido. El ¿desde dónde hablas? pide la siguiente: ¿con quién hablas? Y antes una que nos sitúa de lleno en ese con quién: ¿de qué hablas? Veamos el escrito de nuestro amigo.

“...un campo de la comunicación, como es el de la comunicación participativa, por la madurez alcanzada por los investigadores, profesores y estudiantes, por la producción académica de muchos académicos y activistas de la comunicación del continente latinoamericano y por el crecimiento en la formación en este campo”.

El “de qué”, un campo de la comunicación como es el de la comunicación participativa, se une con toda la fuerza del mundo al con quién, con quienes: investigadores, profesores, activistas de nuestro continente. El libro tiene vocación de interlocución, ha sido escrito (me consta en el día a día de su construcción, no hablo por noticias como decía don Simón Rodríguez) para narrar lo conceptualizado, indagado, vivido, practicado en ese espacio de seres humanos con quienes compartimos en nuestros países el proceso de crear y vivir la comunicación con vocación social.

No era posible involucrarse en un proyecto como el que sostiene esta creación sin involucrar a otros actores del campo. Los momentos más intensos del mismo se desarrollan, se sienten, en los capítulos dedicados al análisis de 120 ponencias presentadas en tres congresos de ALAIC, así como en el diálogo con una selección de 33 autores para profundizar en conceptos y prácticas.

La empresa, realizada a través de una investigación cuali-cuantitativa fue mayúscula:

“En este capítulo se analizarán los habitus investigativos de investigadores del campo de la comunicación participativa, identificando los

intereses en juego, las temáticas trabajadas por ellos, las metodologías utilizadas, las razones para construir esos objetos de estudio, los conceptos y las teorías que hacen parte de la estructura del campo de investigación, los capitales científicos tomados en cuenta, y las presiones y tensiones que afrontan los investigadores en este momento histórico”.

Tal esfuerzo hubiera ya justificado con creces la autoría del libro, pero la voluntad de investigar y de dialogar se abrió a otro horizonte de búsqueda: posgrados relacionados con la comunicación participativa. Fueron trabajadas doce maestrías a fin de indagar en lo que significan los caminos de la formación en ese campo, mediante una doble aproximación metodológica cuantitativa y cualitativa. La primera consistió en el análisis de contenido de los documentos epistemológicos y las páginas web de esos posgrados, mientras que para el análisis cualitativo se realizaron 35 entrevistas a profesores, estudiantes y egresados.

Lo afirmado por César con respecto a la pregunta “¿desde dónde hablas” cobra en ese arduo, profundo camino de investigación, una dimensión riquísima, tanto por el sostenido esfuerzo de interlocución como por el anhelo de aclarar el campo, de ampliarlo, de encontrar en él el esfuerzo de cultivar y sostener una comunicación participativa que no ha dejado de estar presente desde la segunda mitad del siglo XX.

Retomemos el juego de las preguntas. Ya lo decía don Simón Rodríguez: “Toda cuestión, por consiguiente, es un *compuesto* de cuestiones compuestas de otras cuestiones, por eso son siempre *cortas* las preguntas y *largas* las respuestas”.

Camino el de César sostenido en interrogantes y abierto a las reflexiones y las necesarias búsquedas.

Veamos las siguientes cuatro líneas:

“Al principio de este trabajo nos hacíamos la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se han constituido los sujetos académicos del campo de la comunicación participativa, desde los subcampos científico y educativo en América Latina en las dos últimas décadas?

Tal corta pregunta abrió la mirada a tres grandes momentos de la obra:

- Los antecedentes formativos e investigativos en el campo
- Las apuestas epistemológicas
- La investigación en el campo

En cada uno de ellos se mantuvo el juego del discurso orientado a la interlocución, a la profundización en conceptos y experiencias, al reconocimiento de ámbitos en los cuales confluyen el pensar y el hacer, porque desde ellos y con ellos se entreteje la comunicación participativa.

Lo que anuncian las palabras de César al inicio, “En lo personal elegí este camino...”, se prolonga a lo largo de todo el texto hasta culminar (como cierre y a la vez invitación a continuar) en palabras como las siguientes:

“...los sujetos de este campo de la comunicación participativa se han constituido en la práctica académica y en la práctica comunicativa. En general, un agente de este campo – como un investigador, docente o estudiante- se involucra en él mucho más, cuando hace parte de procesos sociales-comunicativos participativos y, a la vez, desarrolla su vida académica. Ese carácter de “anfibio cultural” contribuye a que estos agentes construyan un capital social – redes de relaciones- que les permite animar, participar y acompañar procesos comunicativos transformativos, y esos aprendizajes y experiencias terminan convirtiéndose en temáticas de los objetos de investigación”.

Me tomo la libertad de introducir un cambio en la primera línea: “... los sujetos de este campo de la comunicación participativa **nos hemos constituido...**”. Las preguntas del comienzo iluminan la obra toda, estamos ante el reconocimiento de un inmenso campo en construcción, por parte de uno de sus constructores. Vida y obra del autor presentes en este libro.

Daniel Prieto Castillo
Universidad Nacional de Cuyo

Autor

César Augusto Rocha Torres es doctor en Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), magíster en Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana, especialista en Ambientes de Aprendizaje de la Corporación Universitaria Minuto de Dios–UNIMINUTO y comunicador social-periodista. Es profesor asociado 2 e investigador de UNIMINUTO, del programa de Comunicación Social-Periodismo, de la Especialización en Comunicación Educativa y de las Maestrías en Comunicación, Educación en la Cultura, y en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social de esta institución. Ha sido docente de varias universidades del país. Actualmente es también profesor catedrático de la Pontificia Universidad Javeriana.

Correo electrónico: crocha@uniminuto.edu
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1965-1009>

Introducción

Este libro se centra en la formación e investigación en el campo de la comunicación participativa en América Latina, en el presente milenio.

En cuanto a la formación, en este texto se indaga sobre la formación a nivel de maestría. La existencia de maestrías en comunicación en América Latina es aún insuficiente, a pesar de que en la década de los noventa comenzaron a surgir programas de posgrado de esta naturaleza (Bustamante Farías, 2006). Según un informe realizado por la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación (Felafacs), el desarrollo de maestrías en la región es aún precario por diferentes razones, como la falta de formación docente en algunos países del continente y la dificultad para el desarrollo de las investigaciones (Felafacs, 2009). Ese estudio lo complementa un grupo de investigadores del continente (Vassallo de Lopes, 2012) que evidenciaron cómo la existencia de maestrías en el campo de la comunicación comenzó a tener auge.

El interés en el desarrollo de maestrías centradas en la comunicación participativa es mínimo. En total, en el continente existen 252 maestrías en el campo de la comunicación y de estas únicamente el 5 % aproximadamente se interesa por los procesos de comunicación participativa y la transformación social. La mayoría de las maestrías de este continente se concentran en el estudio de los medios, de la relación entre comunicación y cultura, de la comunicación estratégica y de las tecnologías digitales. Temas y procesos como la participación ciudadana, la construcción de tejido social, los movimientos sociales y otras formas de acción colectiva, vistos desde la comunicación, no son del interés de las universidades, quizás porque no corresponden al modelo de oferta y demanda que existen en algunos países del Cono Sur.

En este libro, se presenta un análisis de ese 5 % de las maestrías latinoamericanas centradas en la comunicación participativa. Como se muestra en el capítulo 2, no son muchas las investigaciones relacionadas con la formación en este campo de la comunicación, que es vital para

la comprensión y dinamización de procesos sociales y comunicativos, y para el reconocimiento de los saberes sociales, culturales y políticos de las sociedades y culturas de esta parte del mundo.

Esta investigación arroja un análisis sobre el campo de formación en comunicación participativa en el continente, tomando como base sus presiones, las tensiones, los habitus académicos, los aprendizajes e interaprendizajes construidos y las apuestas político-académicas de las maestrías latinoamericanas con este énfasis. Así, la indagación y la conceptualización contribuirán al fortalecimiento de la formación en este campo en el continente y en Colombia, en particular.

Asimismo, la investigación en el campo de la comunicación ha ido paulatinamente en aumento en calidad y cantidad. El maestro Jesús Martín Barbero (2014) aseguraba que al inicio de los estudios sobre la comunicación en el continente se creó una “teoría propia” de la comunicación, a partir de tres hitos. El primero concibe la comunicación, como lo planteaba Paulo Freire, como una educación liberadora, como el proceso de liberación de la palabra propia; el segundo tiene que ver con los estudios acerca de las políticas del servicio público de comunicación, y el tercero lo constituyen los estudios que hablan de una alternatividad comunicativa, conformada por prácticas y procesos de comunicación, educación y desarrollo.

Como se puede notar, la investigación en el campo de la comunicación participativa no solo se ha nutrido del pensamiento latinoamericano en comunicación, sino que además ha sido uno de los elementos centrales de los estudios sobre la comunicación en la región. Desde la década de los sesenta hasta ahora son muchos los estudios y procesos que se han llevado a cabo en el continente. La Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAI) lo reconoce al incluir tres grupos de trabajo dedicados a la reflexión y conceptualización de este campo, como son los grupos Comunicación Popular, Comunitaria y Ciudadana, Comunicación, Tecnología y Desarrollo, y Comunicación para el Cambio Social.

La investigación en este campo se ha incrementado desde el inicio del nuevo milenio, precisamente en el periodo cuando se constituyeron estos grupos de la ALAI. Por lo anterior, en este texto se presenta la manera como se ha constituido este campo de estudios en comunicación participativa, desde los mismos sujetos investigadores y sus prácticas investigativas en el presente milenio.

Aquí se identifican los escenarios, los agentes, las instituciones y las prácticas que son objeto de investigación latinoamericana en este campo de estudios, lo mismo que los paradigmas intelectuales dominantes y los emergentes. Con todo esto, es posible comprender cuáles son los saberes en juego, cómo se construyen los objetos de estudio y, sobre todo, conocer de qué forma se constituye el sujeto investigador de este campo de la comunicación. Ese fue el segundo aporte de este proyecto: pensar la investigación en este campo desde las mismas prácticas investigativas de los sujetos investigadores.

En suma, al final de este recorrido se identifica y comprende cómo se constituye el sujeto académico del campo de la comunicación, el desarrollo y el cambio social en América Latina en el presente milenio, tomando como base los subcampos educativo y científico para determinar cuáles son los capitales intelectuales en juego, qué se produce (investiga) y qué se reproduce (enseña). Y aquí está un aporte más: comprender este campo en la relación que hay entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la investigación o, como lo diría Bourdieu (2011), entre la producción de conocimientos y la reproducción de estos. En esa relación, se presentan presiones, tensiones, rupturas, discontinuidades, continuidades, acercamientos, alejamientos, disparidades y complementariedades. Todos estos elementos o algunos de ellos pueden presentarse porque lo que aquí se estudia es un proceso académico, investigativo y formativo, centrado en sus sujetos participantes.

El análisis de este campo de la comunicación es importante porque un estudio de esta naturaleza contribuye a la reflexión sobre el quehacer educativo e investigativo. La “vigilancia epistemológica”, como lo llama Bourdieu, es necesaria para transformar las realidades académicas, y mucho más unas tan ricas en prácticas y procesos de los sujetos como las que se presentan en esta perspectiva transformativa de la comunicación. Además, este campo de estudios es aún muy nuevo; es imprescindible que desde ahora se indaguen los procesos investigativos y de enseñanza-aprendizaje para ir reconfigurando la misma formación y los procesos investigativos.

En lo personal, elegí este camino porque llevo casi tres décadas de vida universitaria impulsando la participación en los procesos educativos y comunicativos; me he comprometido con experiencias de educación no formal, he estado involucrado en el uso de medios en la escuela, he realizado investigaciones dentro del campo que estudio en mi tesis, he publicado, orientado un pregrado y un posgrado; como director de carrera

y como docente, he sido tutor de diferentes tesis en diferentes niveles y momentos, y porque he dedicado mi vida a acompañar y dinamizar procesos comunicativos participativos.

Llevamos dos décadas del presente milenio y quizás sea el mejor momento de realizar un estudio sobre un campo de la comunicación, como es el de la comunicación participativa, por la madurez alcanzada por los investigadores, profesores y estudiantes, por la producción académica de muchos investigadores y activistas de la comunicación del continente latinoamericano, y por el crecimiento en la formación en este campo. Por eso, el lector de este libro encontrará una serie de caminos en los que se ha construido el campo de la comunicación en nuestro continente.

En el capítulo 1, se presentan los elementos básicos para la comprensión del concepto de campo de Pierre Bourdieu, la noción de campo de la comunicación y cómo se ha ido construyendo el campo de la comunicación participativa en el continente latinoamericano. Este capítulo es esencial porque se presentan las bases sobre las cuales se construye esta perspectiva del conocimiento, que también es práctico o centrado en la praxis.

El capítulo 2 muestra un panorama de la investigación y la formación en este campo desde el siglo pasado hasta el presente. Este recorrido histórico de las ideas se basa en los antecedentes investigativos y formativos que fueron perfilando la constitución de un campo de estudios como este.

En el capítulo 3, se presentan las apuestas epistemológicas por las que ha caminado este campo. Aquí es fácil observar cómo se han ido tejiendo conceptos y teorizaciones que responden a prácticas y procesos comunicativos participativos y transformativos, con nociones que provienen de los estudios sobre la comunicación o se derivan de disciplinas diferentes a esta. Esas apuestas epistemológicas se asemejan a un árbol: provienen de un mismo tronco, la comunicación participativa, pero poseen varias ramas y hojas diferentes, como la comunicación popular, la comunicación para “otro” desarrollo y la educomunicación, que siempre terminan relacionándose unas con otras, y provienen de múltiples y entrelazadas raíces conceptuales y prácticas.

En el capítulo 4, se expone un estudio sobre la investigación en este campo. La investigación se asume aquí como un proceso de construcción de conocimiento. En ese proceso se constituye el “objeto de estudio”. A lo largo de este capítulo se presenta un análisis de cómo se estructura ese objeto: con qué metodologías se hace, a partir de cuáles capitales

científicos, basados en un capital académico, tomando en cuenta unas temáticas, en medio de tensiones internas y presiones externas. Todo esto se logra gracias al análisis de una gran cantidad de ponencias de investigación y de entrevistas a investigadores del continente.

El capítulo 5 está dedicado a estudiar la formación en este campo en el continente. Para ello, se realizaron entrevistas a estudiantes, profesores y egresados de 12 programas posgraduales del continente y se estudiaron los documentos institucionales y epistemológicos de estos posgrados. En este capítulo se encuentran relaciones entre los discursos de los posgrados estudiados con los discursos institucionales, entre el capital académico construido por estos posgrados y las percepciones de los estudiantes y egresados; asimismo, entre ese capital académico y las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en estos programas.

En el capítulo 6 se encuentran las conclusiones sobre la construcción del sujeto académico del campo de la comunicación participativa.

Todo lo anterior para concluir que el sujeto de este campo se ha constituido en la práctica como activista, estudiante, docente e investigador en su relación con los capitales académicos, científicos y con las prácticas comunicativas participativas.

Todos están invitados a recorrer este camino.

Capítulo 1

El campo y el campo de la comunicación participativa

Hace ya algún tiempo que el estudio de la comunicación como campo en América Latina es de enorme importancia. Algunos autores como Vassallo de Lopes (2001) y Fuentes Navarro (2008) han ido dando luces acerca de un campo que se ha constituido a partir de la mezcla e interrelación de diversas disciplinas, con objetos de estudio relacionados con los medios, pero también con interacciones y expresividades humanas, y con metodologías diversas. La discusión sobre este campo está a la orden del día; para muchos, es un campo de naturaleza transdisciplinaria y para otros es una indisciplina (De la Peza Casares, 2013).

En este capítulo se presentan los elementos más importantes de la concepción de campo de Bourdieu, del campo de la comunicación y del campo emergente de la comunicación participativa. Este es un campo distinto, mucho más nuevo que el de la comunicación, pero con prácticas de más de 70 años. Además, es un espacio de trabajo y de estudio esencialmente latinoamericano, con procesos y prácticas que han nacido de los movimientos y de las acciones colectivas de organizaciones y grupos de comunicación o de otras naturalezas, y con nociones, investigaciones, pensadores y hasta con formaciones particulares provenientes de este lado del mundo. Asimismo, se pretende visibilizar las características y los elementos conceptuales y prácticos que hacen considerar a las prácticas comunicativas participativas y transformativas en un campo académico, como el de la comunicación participativa.

Por tanto, se muestra inicialmente la concepción de Pierre Bourdieu sobre el campo, haciendo énfasis en los conflictos de poder y en la utilización de recursos como los capitales; luego se hace un recorrido por el campo de la comunicación, dejando ver sus elementos, para llegar a esta concepción emergente del campo de la comunicación participativa,

partiendo desde sus antecedentes, pasando por sus prácticas y terminando con su reflexión académica y política.

1.1 El debate sobre el campo

Durante los siglos XIX y XX los avances teóricos de la ciencia, la técnica y las artes estuvieron comprometidos por vastos espacios de conocimiento, con variados puntos de vista, que hicieron que las fronteras entre los espacios de los saberes constituidos se volvieran difusas. El proyecto de la ciencia como lectura del mundo tiene un ancla en las ciencias positivas o naturales, pero también ve nacer las ciencias humanas y sociales.

A partir de 1945, como lo señala Immanuel Wallerstein (2004), se empieza a evidenciar con fuerza la crisis en la que se encuentran las ciencias sociales y la necesidad de su redefinición y apertura. Esta crisis de múltiples matices se basa en dos situaciones fundamentales: una, la distancia cada vez más amplia o, mejor, el desfase entre la teoría y la práctica, y otra, los múltiples paradigmas y escuelas, que desde distintas orillas y posturas, buscan dar solución o abordar los asuntos sociales, pero al margen de las disciplinas clásicas.

Como lo afirma Wallerstein (2004), el conocimiento social ya no es terreno exclusivo de las disciplinas sociales, ni un asunto de aplicación de leyes generales. Las fronteras disciplinares, tan sólidas hasta ese momento, se empiezan a desdibujar y la investigación social comienza a organizarse en torno a problemas y temáticas compartidas, con técnicas y metodologías de distinta procedencia.

Es así como en la década de los setenta del siglo XX surgió con relativa fuerza la noción de *campo* como una forma de explicar el mundo social y, por ende, el mundo científico, y entró a mediar en las esferas conceptuales dominadas por el positivismo de las ciencias empírico analíticas. Esta noción de campo aparece referenciada en la literatura del sociólogo francés Pierre Bourdieu, quien plantea una teoría social de los campos en el cual las relaciones se pueden referenciar como objetivas si logran encontrarse como existentes de forma independiente a los agentes que los conforman (Bourdieu, 1997).

Pierre Bourdieu fue quien acuñó esta categoría para describir lo que implican las relaciones en un contexto determinado. Este autor asumió la categoría de *campo*, como lo explica Rafael Ávila (2005), al menos

desde dos perspectivas: Bourdieu habla de “campo” como las relaciones sociales de producción:

Los campos se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes en parte determinados por ellas. (Ávila, 2005, p. 69)

Después amplía el concepto y lo aplica a diferentes formas de relación entre los actores sociales. En últimas, de lo que habla Bourdieu es de un campo de fuerzas o un campo de poder. El campo termina siendo un espacio donde hay dominantes y dominados: “un espacio social estructurado, un campo de fuerzas —hay dominantes y dominados, hay relaciones constantes, permanentes, de desigualdad, que se ejercen al interior de ese espacio— que es también un campo de luchas para transformar o conservar este campo de fuerzas” (Bourdieu, 1995, pp. 48 y 49).

El campo es un espacio estructurado de posiciones que se configura además como una arena de lucha por la posesión o producción de una forma específica de capital (escaso), el cual se define como un sinónimo de poder, y se relaciona con un espacio en el que se presentan conflictos y donde los agentes (individuos y grupos) se enfrentan para transformar o conservar las mejores condiciones para afrontar esa lucha de poder (Bourdieu, 2002, pp. 66 y 67).

El campo termina siendo un espacio en el cual hay al menos dos actores clave: dominantes y dominados. Los dominantes son los agentes que tratan de mantener el poder a través de la presencia activa de sus capitales; los dominados son los agentes que luchan por la transformación del campo también desde sus capitales (Bourdieu, 1995, pp. 48 y 49).

Desde esta perspectiva, existe una amplia variedad de campos y subcampos sobre los que se crean influencias recíprocas y relaciones que definen la estructura social. Y aunque cada campo tenga una lógica y unos principios particulares, es necesario pensarlos de manera relacional. Bourdieu habla del campo de la sociología, del periodismo, de la literatura, del artístico, del universitario, del cultural y del intelectual,

En un campo intelectual, por ejemplo, se producen discursos, lenguajes comunes, campos de encuentro, pero también problemas comunes y formas de abordar estos problemas comunes. Este campo

está compuesto por personas que tienen en común su historia, dentro de la que caben diversas experiencias, y que en todo caso posibilita que lleguen a elecciones similares.

En todos estos campos hay luchas de poder que mantienen o subvierten las estructuras, que generan acceso o control a los capitales.

Esta formulación de los campos disciplinares tiene una serie de características que en principio posibilitan la diferencia, pero que a su vez los habilitan para hacerse partícipes de otros campos y subcampos, y establecer líneas de fuga y de interacción. En estos espacios es donde se va construyendo la noción de capital: cultural, económico, político y científico, así como la noción de *habitus*:

El capital más reconocido es el económico, en especial porque Marx lo desarrolló de manera amplia. El capital económico es el conjunto de recursos con los cuales se produce riqueza, como el ingreso y el patrimonio, y los factores de producción, por ejemplo, los bienes materiales como las fábricas, los espacios productivos, la tierra, etcétera. Este es un capital que se utiliza mucho en las luchas en cualquier campo.

Otro capital es el cultural. Se considera que este capital lo conforman los diferentes conocimientos, la educación, todos los elementos que le otorgan a una persona un lugar más alto dentro de la sociedad, como los valores morales y hasta la clase social. El capital cultural se constituye desde la infancia, con la formación en el hogar, en la transmisión de valores y conocimientos sobre la vida en sociedad. Esa transmisión e interiorización de esos valores diferencia a una sociedad de otras, porque se integran allí tradiciones, lenguajes, sentidos colectivos y cosmovisiones. Y es con este capital con el cual el individuo se relaciona con otros. La educación también contribuye a fortalecerlo, porque la formación ayuda a la comprensión del mundo y a adquirir habilidades para habitar y moverse en él, y al mismo tiempo, las relaciones sociales son vitales en esta construcción.. Así, el capital cultural se convierte en un capital simbólico porque con él un individuo se puede diferenciar de otros y actuar en un campo con mayor legitimidad.

Bourdieu también habla del capital social, que son los recursos humanos y sociales con los que cuenta un individuo para actuar en un campo. Es decir, para este autor, el capital social es la red social o de relaciones con la que cuenta un agente para ejercer el poder dentro de un campo. Este capital lo pueden componer amigos, familiares, vecinos, compañeros y otros contactos formales e informales. Estas relaciones se

convierten en recursos que pueden ser aprovechados por los sujetos para diferenciarse de otros y para ganar poder.

Pertenecer a un campo disciplinar implica el juego de propuesta entre los capitales en disputa, así como la identificación de los *habitus*, por ello los puntos de intersección no se encuentran exentos de luchas; es más, en estos es donde se va definiendo la identidad de un campo en cuestión y donde se da la disputa por mantener cierta especificidad y regulación. Este fenómeno hace que la fortaleza de los campos se encuentre muchas veces en sus intersecciones, delimitaciones conceptuales y prácticas.

Como vemos, un campo para Bourdieu no es homogéneo, es heterogéneo. Se basa en las relaciones de poder entre los agentes sociales e instituciones. Se trata de una configuración de relaciones entre individuos que ocupan diversas posiciones, y es con estas posiciones y con los recursos que se tienen —como los capitales— con los que se juega en un campo.

Si se hace referencia de forma más concreta al campo académico o científico, este también se constituye, siguiendo a Bourdieu, en un espacio social estructurado donde intervienen diversos agentes que portan un saber-conocimiento-poder sobre los objetos de estudio propios de cada ciencia o disciplina.

1.2 La comunicación como campo

Hace un tiempo decíamos en otro texto, conjuntamente con Patricia Bustamente, Alfonso Gumucio y Carlos Eduardo Cortés, que la noción de la comunicación como un campo es una alternativa conceptual a la disciplina o a la interdisciplina de la comunicación. Así, la comunicación es vista como un campo académico e intelectual y transdisciplinario (Rocha Torres *et al.*, 2014).

El estudio y la formación en comunicación nunca ha sido una disciplina porque no cuenta con un estatuto epistemológico y metodológico propio. Al contrario, tanto el estudio como la formación en comunicación se han valido de otras disciplinas para su constitución académica. En la formación, se ha valido en especial de las ciencias sociales y de las ciencias humanas, y del arte y las humanidades, para su conformación. Enrique Sánchez Ruiz (2002) asegura que la comunicación en América Latina nunca ha sido una disciplina, sino que se ha conformado desde

diferentes disciplinas para su desarrollo. No ha existido una autonomía formativa en la formación en comunicación. Lo mismo puede decirse de la investigación en comunicación, que ha retomado elementos conceptuales y metodológicos de la antropología, la semiótica, la historia, la sociología y los estudios del lenguaje, entre otros.

Asumir los estudios acerca de la comunicación como un campo académico implica que la esta se entienda como un espacio donde fluyen saberes en conflicto, con múltiples problemas internos (tensiones) y muchas fuerzas que tratan de incidir desde afuera hacia dentro del campo (presiones), de tal forma que se convierte en un saber en permanente construcción como resultado de las luchas de poder.

Son muchos los autores que han considerado que el estudio de la comunicación se puede leer como un campo académico, seis de ellos son José Marques de Melo (1979), Enrique Sánchez Ruiz (2002), María Inmacolata Vassallo de Lopes (2001), Raúl Fuentes Navarro (2008) y, en nuestro medio, Jesús Martín Barbero y Germán Rey (1999).

Este es un campo que lleva varias décadas de desarrollo, como lo señala Raúl Fuentes Navarro (2008). Este autor sostiene que fueron muchas las discusiones que se dieron sobre el estatuto epistemológico de este campo en diferentes partes del mundo; no se veía mucha diferencia con las otras ciencias sociales. La producción investigativa también fue analizada por varios autores para establecer si se construía o no conocimiento en este campo posible. La *investigación administrativa* –relacionada con la administración pública o privada– fue comparada con la *investigación crítica* –más al estilo de la escuela de Frankfurt– y, por supuesto, las diferencias fueron notorias. Al final, terminó reconociéndose que la investigación en comunicación sí aportaba a la generación de conocimiento, en especial sobre los medios masivos de comunicación.

En los últimos 25 años, el campo se ha catapultado gracias al auge de las facultades de comunicación e información, por los debates alrededor de ese mismo estatuto epistemológico y del quehacer del comunicador social y del periodista. Tal vez la autora que mejor ha conceptualizado el campo de la comunicación ha sido la investigadora brasileña María Inmacolata Vassallo de Lopes (2001) quien lo expresa lo siguiente:

El campo académico de la comunicación está constituido por un conjunto de instituciones de educación superior destinadas al estudio y a la enseñanza de la comunicación, donde se produce la teoría, la investigación

y la formación universitaria de los profesionales de la comunicación. Lo que implica que en ese campo se pueden identificar varios subcampos: **el científico**, implicado en prácticas de producción del conocimiento: la investigación académica tiene la finalidad de producir conocimiento teórico y aplicado por medio de la construcción de objetos, metodologías y teorías; **el educativo**, que se define por prácticas de reproducción de ese conocimiento; es decir, mediante la enseñanza universitaria de materias relacionadas con la comunicación, y **el profesional**, caracterizado por prácticas de aplicación del conocimiento y que promueve vínculos variados con el mercado del trabajo. (p. 76).

De esta manera, la comunicación como campo de estudio está definida en buena medida por la tradición cultural de la época en la cual nos toca vivir. Eso quiere decir que este campo no es permanente, sino que se encuentra en proceso de construcción a partir de los capitales en juego. Las nociones, concepciones y comprensiones de mundo responden a las categorías de percepción y de pensamiento propios de la cultura académica.

Esta mirada permite entender que no hay saberes ni conocimientos inamovibles independientes de las relaciones y actividades humanas. Los estudios en comunicación son un campo que es construido desde esos conflictos de poder que se presentan en la formación, la investigación y en la vida profesional, a partir de los presupuestos epistemológicos y de los *habitus* de trabajo en cada uno de estos subcampos.

Un campo académico se mide por su producción de conocimiento, por las instituciones y los programas de formación y por las prácticas profesionales. En nuestro medio existe una gran cantidad de apuestas o énfasis de la comunicación; estas opciones comunicativas implican una apuesta epistemológica, lo que a su vez muestra que el campo se ha ido constituyendo de manera heterogénea en nuestro medio. Es decir, no hay una sola corriente de pensamiento que englobe la enseñanza y los estudios de comunicación en nuestro país y en el continente latinoamericano. El campo de la comunicación se ha basado en el pensamiento latinoamericano, pero también en otras corrientes como las norteamericanas y algunas europeas, en especial lo relacionado con la perspectiva crítica.

Este espacio ha ido creciendo en el continente de la mano de las construcciones conceptuales propias y de la adopción de modelos y estructuras teóricas ajenas. Sin duda, el modelo funcional norteamericano ha incidido en la apuesta formativa de algunos programas académicos,

al igual que la perspectiva crítica o sociocrítica, los estudios culturales, las perspectivas interaccionistas, los modelos conductuales o aquellos que optan por tendencias más bien constructivistas, contrahegemónicas, alternativas y de cambio.

Asimismo, frente a la investigación, Martín Barbero y Germán Rey (1999) describen analíticamente cómo dentro del campo de los estudios de la comunicación se fue abriendo un espacio para la investigación: en las primeras décadas, a partir de la adopción de corrientes críticas, por un lado, y funcionalistas, por el otro, cómo la comunicación ha ido cambiando hasta incluir formas y perspectivas muy diversas ligadas a experiencias múltiples situadas en contextos culturales particulares y de qué manera la investigación se fue convirtiendo en un elemento clave para la constitución del campo de la comunicación.

1.3 El campo de la comunicación participativa

Este libro indaga sobre la conformación del campo académico de la comunicación participativa en América Latina. Para empezar, es preciso advertir que este campo de pensamiento nace de la práctica, antes que de la teoría. Luis Ramiro Beltrán cuenta cómo primero aparecieron en nuestro continente diversas experiencias de este tipo de comunicación; una de ellas fueron los radios mineras en Bolivia y otra fue la Radio Sutatenza en Colombia, que en las décadas de los cuarenta, cincuenta y sesenta demostraron que es posible hacer una comunicación distinta. Así se dieron muchas experiencias en Latino América en las décadas del cuarenta y cincuenta en el ámbito de la comunicación educativa y de la comunicación y la salud, que contribuyeron a la construcción de un pensamiento alternativo y una acción comprometida desde la comunicación (Beltrán Salmón, 2005).

Como veremos más adelante, estas prácticas comunicativas se han convertido en un campo académico que se ha desarrollado a través de la *perspectiva funcionalista/difusionista* y del *paradigma participativo*, en el que caben diferentes perspectivas académico-políticas, como la comunicación popular, alternativa, radical, comunitaria, ciudadana, horizontal, transformadora, comunicación y desarrollo, y para el cambio social. Estas dinámicas comunicativas transformadoras surgieron desde mediados de

la década de los cuarenta y se han desarrollado durante más de sesenta años en el continente latinoamericano.

Las prácticas comunicativas populares, alternativas, para el desarrollo o para el cambio social surgieron desde la década de los cincuenta, cuando se comprendió que la comunicación no solo produce efectos y respuestas, sino que ante todo se construye en una dinámica permanente de interacción, interlocución, relación e interrelación, lo cual genera procesos de intersubjetividad. Pero, además, se pensó un para qué de la comunicación: se planteó entonces, y se sigue promoviendo, una comunicación horizontal, democrática, participativa, plural, que busca el desarrollo social y humano, y el cambio en la sociedad.

En el interior de este campo académico, que es reciente pero que tiene raíces muy profundas —como cualquier campo—, se generan tensiones. Las tensiones son prácticas y conceptuales; en ocasiones, las prácticas no son muy coherentes con el discurso. Igualmente, las formas de asumir esta comunicación “entre” son tan distintas que a veces son incompatibles, pero muchas veces también son complementarias o afines. Ahí están la mayoría de las tensiones.

El campo de la comunicación participativa está incluido en el campo académico de la comunicación. Como vimos, Vassallo de Lopes (2001) asegura que este campo se subdivide en tres subcampos: el científico, el académico o formativo y el profesional. En este texto, nos centramos en la comprensión de los dos primeros subcampos: el científico o investigativo y el formativo.

Respecto al académico o educativo, poco a poco han ido surgiendo en el continente programas de pregrado y posgrado con un énfasis claro en este tipo de comunicación, lo que evidencia una preocupación por la formación de comunicadores sociales, especialistas o maestrands comprometidos con la transformación social. Lo mismo ocurre con el subcampo científico. En esta última década, las investigaciones acerca de las prácticas comunicativas han ido en aumento y este campo de estudios se ha convertido en uno de los ejes de la investigación en comunicación en la región. Lo demuestran los trabajos que se han presentado en los congresos de la Asociación Latinoamericana de Investigadores en Comunicación (ALAIIC), especialmente en los grupos de trabajo de Comunicación Popular, Comunitaria y Ciudadana y el de Comunicación y Cambio Social, al igual que en los congresos de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Felafacs).

El interés investigativo que presentamos en este libro está en la constitución de los sujetos académicos dentro de este campo. Es decir, en esta investigación se asume que un campo académico se construye a partir de la conformación de una comunidad de investigadores, profesores y estudiantes interesados en unos saberes y aprendizajes que se encuentran inmersos en dinámicas y prácticas de poder. Por todo lo anterior, se pretende contestar la siguiente pregunta: ¿cómo se han constituido los sujetos académicos del campo de la comunicación participativa, desde los subcampos científico y educativo, en América Latina en las dos últimas décadas?

1.3.1 Los antecedentes del campo

En la década de los cincuenta, apareció un concepto en el estudio de la comunicación llamado *comunicación para el desarrollo*. Inicialmente, esta expresión hacía referencia a una “información para el desarrollo”, dado que se buscaba llegar a la modernización a través de información que condujera a la conciencia y a la acción en pro del desarrollo económico y productivo. En esta concepción, la información era sinónima de comunicación. La información se convirtió así en el centro del proceso comunicativo. A mayor información sobre los beneficios y alcances del desarrollo moderno, productivo y económico, mayor conciencia sobre la necesidad de su implementación. Los autores Daniel Lerner (1958), Wilbur Schramm (1964) y Everett Rogers (2003) son los más importantes de esta concepción de la comunicación para el desarrollo.

Esta concepción está ligada al discurso del desarrollo modernizador. El discurso está construido a partir de varios conceptos, como el de *crecimiento, evolución, progreso y riqueza*. El crecimiento alude a avances hacia una meta, hacia el logro de un fin. La evolución va en el mismo sentido, pero implica una sucesión de acontecimientos o etapas para alcanzar una meta. El concepto de evolución viene de la biología y se usa como analogía a la evolución de las especies; el crecimiento implica aumento de las condiciones existentes o la expansión de potencialidades, y la riqueza supone acumulación de capital, posesión de bienes materiales y recursos económicos. Todos estos conceptos, como explica Arturo Escobar (2013), contribuyen a la construcción de un discurso dominante y hegemónico

sobre el desarrollo. Por lo anterior, se considera que esta comunicación como el paradigma dominante en este campo (Rocha Torres *et al.* 2014).

Este paradigma dominante de la comunicación para el desarrollo privilegió el uso de los medios masivos para alcanzar la modernización, así como las nuevas tecnologías de entonces, como instrumentos de promoción de los valores culturales y de las políticas públicas generadas en los países industrializados y aplicadas en los países dependientes.

Este paradigma es casi indisociable del concepto de *modernización* que se trataba de llevar a regiones consideradas “atrasadas” culturalmente. Arturo Escobar (2007) aclara que así como se construyó un discurso del desarrollo, también se hizo uno sobre el subdesarrollo. Si el desarrollo corresponde a la modernidad, implementado y vivido por los países del norte y capitalistas, el subdesarrollo es lo contrario: es premoderno o incluso arcaico, y es propio de los países del sur, que no son capitalistas o que aún no alcanzan a considerarse como tales. Hay dos elementos fundamentales de esta comunicación para el desarrollo: 1) el abandono de lo tradicional y la adopción de lo moderno, y 2) la adopción de las innovaciones culturales, económicas y productivas.

David Lerner (1958) construyó una teoría de la comunicación para la modernización, basándose en la idea de la necesidad de abandonar las tradiciones propias de los individuos y grupos de estos países y regiones subdesarrolladas para alcanzar el desarrollo económico. La modernidad, o el desarrollo moderno, es aquella que se basa en el crecimiento y la evolución, como ya lo anotamos, y no puede existir si se conservan los saberes tradicionales que no están en esa dirección.

Everett Rogers (2003) incorpora el discurso sobre la innovación como base del desarrollo. Sus ideas acerca de la adopción de innovaciones tecnológicas –sobre todo en el campo de la agricultura– se incorporaron a los discursos en la radio, la televisión y prensa. Su teoría de “difusión de innovaciones” sigue teniendo vigencia para muchos hasta el día de hoy. Rogers revisó su teoría en 1976 y se aproximó paulatinamente hasta el final de su vida a conceptos más cercanos a la comunicación participativa para el cambio social.

El paradigma dominante también se sustenta en una perspectiva conductual. Esta comunicación persigue el hecho de que los individuos y los grupos transformen sus conductas, por eso hay mucho de la teoría de “aguja hipodérmica” en esta concepción (Marafioti, 2005). Es una comunicación que tiene como fin último persuadir a las audiencias de

adoptar el modelo de desarrollo moderno. Es decir, como se hablaba en esta teoría, la comunicación —o más bien la información— debe generar una cierta inducción a la acción, en este caso para dejar de lado las otras maneras de concebir el desarrollo o de alternativas al desarrollo y asumir el desarrollo económico y la innovación tecnológica.

Así las cosas, esta concepción inicial de la comunicación para el desarrollo centra su atención en los efectos; pero para que estos se produzcan deben generarse unos estímulos que resulten significativos para las audiencias. El modelo está basado en estrategias de publicidad y propaganda, a través de los medios de comunicación masiva, tanto comerciales como del Estado. En décadas recientes, ha evolucionado hacia la industria del entretenimiento, propia de la etapa actual del desarrollo capitalista y sustento de la sociedad de consumo.

Esta comunicación para el desarrollo también busca cambios sociales, solo que estos corresponden a las mentalidades y a las acciones en pro de ese tipo de desarrollo. En muchas ocasiones, esos cambios no se alcanzaron. Al no lograr cambios reales en las condiciones de vida de las poblaciones a las que se dirigían las campañas de difusión, el paradigma modernizante fue blanco de la crítica de especialistas de la comunicación, sociólogos y antropólogos de América Latina, algunos de estos, como Luis Ramiro Beltrán Salmón (1967), Juan Díaz Bordenave (1976) y Orlando Fals-Borda (1987), tuvieron una influencia determinante en autores como Everett Rogers (2003) en la adopción de una perspectiva más ligada al contexto político, social, económico y cultural de los países del llamado Tercer Mundo.

1.3.2 La perspectiva participativa de la comunicación

En la década de los sesenta, surgieron unas concepciones como respuesta a este paradigma dominante y que, a la vez, buscaban reconocer procesos comunicativos surgidos de la participación de los sujetos. Es así como se comenzó a hablar de la comunicación popular, desde los años sesenta; de la comunicación alternativa, en los setenta y ochenta; de la comunicación y el desarrollo u “otro” desarrollo, en los ochenta y noventa, de la comunicación para el cambio social, en la primera década de 2000, y la comunicación para el buen vivir, en la segunda década de este siglo.

Las diferencias entre este paradigma dominante de la comunicación para el desarrollo y la comunicación participativa, como paradigma alternativo, fueron muy significativas. Como se dijo en el pasado “si el paradigma *difusionista* afirmaba, a grandes rasgos, que una mayor difusión basada en nuevas tecnologías iba a permitir que los campesinos –por ejemplo– salieran de su condición de pobreza, la perspectiva *participativa* considera que hay que modificar las condiciones reales de pobreza” (Rocha Torres *et al.*, 2014). Eso implica que en este nuevo paradigma o perspectiva de la comunicación, la pobreza es un estado que resulta de las escasas condiciones laborales, educativas y de salud. Todo esto indica que la comunicación participativa no se centra en la información, sino en el proceso comunicativo, social y político.

Por lo anterior, se asume que los procesos comunicativos participativos pueden generar cambios y transformaciones sociales, pero estas deben surgir –y de hecho así ocurre– de las dinámicas colectivas de los grupos, redes o individuos que articulados entre sí construyen una mejor realidad para ellos y para otros.

Esta perspectiva participativa de la comunicación promueve procesos de comunicación basados en el diálogo, en el cual las decisiones se toman colectivamente y de manera horizontal y democrática, para construir una dinámica permanente de interacción, interlocución, relación e interrelación, lo que genera procesos de intersubjetividad. Por esta razón, conceptos como el de la *horizontalidad* en las relaciones, en la búsqueda de las relaciones entre pares, “lo comunitario” de la comunicación o la comunicación “comunitaria”, “la democratización de la comunicación”, buscan relaciones equitativas entre los sujetos comunicativos, la “resistencia comunicativa” cuando existe la posibilidad de hacerle frente a las inequidades del sistema de comunicación masivo o del sistema político dominante.

Los autores que destacan entre las décadas de los sesenta y los noventa no proceden necesariamente del campo de la comunicación, sino de la educación popular y de una sociología comprometida con las luchas sociales. Al pensamiento del paradigma participativo aportan pensadores como el brasileño Paulo Freire (2011) desde la educación, el colombiano Orlando Fals-Borda (1987), el chileno Enzo Faletto y el brasileño Fernando Henrique Cardoso (1969). Estos autores sentaron las bases de esta comunicación participativa y transformativa.

Ya desde la década del sesenta sobresalían algunos autores fundamentales en el desarrollo de este campo, como el boliviano Luis Ramiro Beltrán (1967), el argentino Daniel Prieto Castillo (2006), el paraguayo Juan Díaz Bordenave (1976), el uruguayo Mario Kaplún (1978), entre otros, además de Antonio Pasquali (1963). A esa generación se sumó la que representan los peruanos Rosa María Alfaro (2000) y Rafael Roncagliolo (1986), los argentinos Héctor Schmucler (2008) y Néstor García Canclini (1990) (antropólogo especializado en análisis sobre la cultura popular), los chilenos Fernando Reyes Matta (1981) y Valerio Fuenzalida (1999), el colombiano Jesús Martín Barbero (1991) y el brasileño José Marques de Melo (1979), entre otros.

Esta dinámica conceptual, que recoge muchas de las experiencias latinoamericanas de este campo de la comunicación, coincide con los resultados del llamado Informe MacBride (1980). En ese informe, presentado por la Unesco, se dan a conocer los enormes problemas en el ámbito de la comunicación en el mundo. El mayor problema encontrado fue el de la escasa democratización de la comunicación y de la información. Esto dio paso a la propuesta de un Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación (NOMIC), como la posibilidad de alcanzar equilibrios informativos y comunicativos.

En ese informe, llamado *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo* (1980), se reconoce experiencias de todos los continentes sobre esta comunicación participativa. La presentación de este informe le dio a esta perspectiva comunicacional mayor legitimidad institucional

En América Latina, estos procesos, formas y medios alternativos y contrahegemónicos tienen antecedentes importantes en los movimientos sociales y políticos desde principios del siglo XX, pero comenzaron a ser reconocidos por su impacto en la década de los sesenta. La comunicación alternativa —que hoy se conoce con otros nombres— tuvo su auge en la década de los setenta y parte de los ochenta, principalmente por su oposición al sistema hegemónico, tanto económico-político como comunicacional.

El contexto político convulsionado de las décadas de los sesenta, setenta y ochenta, en América Latina otorgó legitimidad social y política a los procesos comunicativos contestatarios, que posteriormente se llamarían “alternativos” y que hicieron visible aquellos sentires y pensamientos de una porción de la población, sometida a estos regímenes autoritarios.

Esos medios y procesos alternativos hicieron resistencia al sistema de gobierno vigente en aquellas épocas y al sistema de medios masivos. Lo “alternativo” era un rechazo a lo hegemónico, en cuanto a la información y en lo referente a las dinámicas de poder de los gobiernos dictatoriales. En resumen, la comunicación alternativa se convirtió en una resistencia a la información masiva como expresión de la clase dominante y en sus contenidos, a las políticas y acciones de esa misma clase.

De igual forma, la comunicación popular surgió con mucha fuerza en los años setenta como una expresión de los sectores populares, que en esencia eran los campesinos. En un principio, esta comunicación buscó “darle voz a los que no tenían voz”, pero poco a poco se entendió que sí la tenían y que esta comunicación buscaría reconocer esas voces.

Durante mucho tiempo, la comunicación popular visibilizó las tradiciones y las cosmovisiones de los sectores populares, no solo campesinos, sino también indígenas y urbanos. Su apuesta fue mostrar otras voces y miradas que implicaban otras realidades, muy distintas a las presentadas en los medios masivos. Al hacerlo, esta comunicación reafirmó la identidad cultural de estos sectores y los hizo reconocibles ante los demás.

Poco a poco, la comunicación popular la desarrollaron otros actores sociales, como los pueblos originarios, los movimientos sociales y otros sectores excluidos de las políticas y acciones del Estado. En ese momento, la comunicación popular se resignificó al convertirse en la expresión de las comunidades organizadas, los movimientos sociales y, en general, de las diversas ciudadanías o sujetos históricos que desarrollan luchas por el poder y por el reconocimiento de sus derechos. En estas últimas décadas, la comunicación popular dejó un tanto de lado la visibilización de una identidad popular y se enfocó, más bien, en el reconocimiento de las identidades ciudadanas.

Al tiempo, en el nuevo siglo ya se habló de la comunicación para el cambio social. Esta concepción de la comunicación abre la puerta a la necesidad de alcanzar cambios sociales significativos. Alfonso Gumucio Dagron (2004) identifica ciertas características de la comunicación para el cambio social que, si bien son parcialmente compartidas con visiones anteriores, la hacen diferente y subrayan su complejidad; por ejemplo, la horizontalidad en las relaciones, la necesidad de cambio o de transformación desde los intereses y expectativas de los grupos involucrados, la necesidad del diálogo como base del consenso y la participación como elemento esencial de la construcción social y del cambio.

La definición central que define a la comunicación para el cambio social es el siguiente: “es un proceso de diálogo y debate, basado en la tolerancia, el respeto, la equidad, la justicia social y la participación activa de todos” (Gumucio Dagron, 2004, p. 2).

Al igual que en la comunicación alternativa, ciudadana y participativa, el proceso comunicacional es más importante que los productos. La participación de los actores sociales, que son a su vez comunicadores, se da en el marco de un proceso de crecimiento colectivo anterior a la creación de mensajes o productos (un programa de radio, un video, un panfleto). Este “crecimiento” difiere del discursos de crecimiento del desarrollo modernizador, porque se refiere a un proceso de aprendizaje o de interaprendizaje. El crecimiento se da en términos de aprendizajes y no de acumulación. Los productos y la diseminación o difusión de estos no son sino un elemento complementario en el proceso de comunicación. Se otorga la mayor importancia a la apropiación del proceso comunicacional y no solo de los medios (radio, prensa, televisión, etcétera).

Esa mirada de esta comunicación participativa y transformativa ha estado fuertemente relacionada con la educomunicación. De hecho, los procesos comunicativos y educativos han sido la base de muchos de estas dinámicas comunicativas, y asimismo de las concepciones de este campo, como de la comunicación popular y de la “horizontalidad” en la comunicación. La educación popular, en cabeza de Paulo Freire, ha sido una de las fuentes principales para la construcción de este campo de la comunicación.

El campo de la comunicación participativa en la perspectiva más actual asume a los sujetos sociales como sujetos comunicativos, como individuos, pero especialmente como sujetos colectivos que se apropian de lo público, lo reflexionan y lo redimensionan; de esta manera, se construye la *capacidad de agencia* (Sen, 1999) para tomar decisiones sobre su propio desarrollo. En esta comunicación, el desarrollo es una construcción social y política que busca el cambio social (Rocha Torres, 2008; Cimadevilla, 2008).

Por último, surge una concepción en este campo que se basa en una alternativa al desarrollo modernizante, como es el buen vivir o vivir bien, La comunicación para el buen vivir se convierte en una alternativa a esta comunicación para el desarrollo que, como dijimos, antecede a este campo, porque asume los presupuestos de los pueblos indígenas de Centroamérica y de los países andinos de Sudamérica. Está basado

en la puesta en marcha de los saberes sociales, como el compartir, vivir en armonía y complementariedad, soñar y escuchar, en búsqueda de relaciones de interculturalidad.

Lo que queda claro con todo este recorrido es que esta comunicación es uno de los resultados de las inequidades sociales en muchos de nuestros países y de los conflictos sociales que emanan de ellos. Los conflictos pueden asumirse como procesos de interacción de tipo antagónico que se dan entre dos o más partes y que son co-construidos por los propios actores. Se trata de situaciones en las que se presentan contradicciones y oposiciones de intereses, objetivos o valores con los cuales las partes pueden verse afectadas por salidas o soluciones insatisfactorias para alguna de ellas o para ambas (Rocha Torres, 2008, p. 63).

1.3.3 La relación saber-poder

Hablar de una comunicación participativa, para el desarrollo, popular, alternativa o para el cambio social, es asumir una postura política frente a los procesos sociales, políticos y, obviamente, comunicativos. Por supuesto, si asumimos esta perspectiva de la comunicación como campo académico, no podemos dejar de lado lo político. En suma, un campo académico —la enseñanza y la investigación— es igualmente una apuesta política.

Uno de los autores que más ha trabajado este tema es Boaventura de Sousa Santos con sus libros *Una epistemología del sur* (2009) y especialmente *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (2010). Lo que propone este autor es bien sugerente: identificar cómo el colonialismo europeo destruyó el conocimiento propio de los pueblos y reconocer que ese colonialismo ha continuado en las mentalidades, en la cultura y en la epistemología. Este autor habla del pensamiento abismal, el cual se centra en la división de las experiencias, de los pensamientos y de los saberes entre los que son visibles y útiles, y los que son invisibles, que muchas veces son considerados violentos.

Unos ejemplos de estos personajes invisibles son los movimientos sociales y las organizaciones campesinas o étnicas, que muchas veces no fueron visibilizadas porque el pensamiento eurocéntrico privilegia a los partidos y, en menor medida, a los sindicatos. Lo que se nota es una distancia entre la teoría y la práctica. La teoría es eurocéntrica y la práctica es popular. La teoría habla de los visibles y la práctica es propia de

los invisibles. Boaventura De Sousa Santos sostiene que esa distancia es epistemológica y hasta ontológica; además, propone la construcción de teorías ya no tanto de vanguardia, sino de retaguardia. Es decir, teorías y conceptos que acompañen a los movimientos y organizaciones sociales, pero cuestionándolos, problematizándolos y, a la vez, buscando nexos, comparándolos y visibilizándolos.

Hay un concepto que usa este autor y que resulta de enorme importancia: *la sociología de las ausencias*. Esta sociología es la investigación que tiene como objetivo mostrar aquello que no existe como alternativa a lo que existe. La primera lógica de esta sociología de las ausencias es la *monocultura del saber y el rigor del saber*, y está basada en el conocimiento moderno como el único. La segunda lógica es la *monocultura del tiempo real*, según la cual la historia tiene un tiempo único y lineal. La tercera lógica es la *lógica de la clasificación social*, en la que hay una clasificación de lo social de tal forma que se naturalizan las diferencias. La cuarta lógica es la *lógica de la escala dominante*, y en esta la escala mundial y global están por encima del resto de las otras escalas, como la local. La quinta y última lógica es la *lógica productivista*, que sostiene que la vida en esencia es productividad.

En vista de lo anterior, De Sousa Santos (2010) nos propone una sociología de las emergencias que consiste en “una ampliación simbólica de los saberes, prácticas y agentes de modo que se identifiquen en ellos tendencias de futuro (“lo todavía no”) sobre los cuales es posible actuar para maximizar la probabilidad de la frustración” (p. 26). Al final sugiere la construcción de un pensamiento posabismal que se basa en la ecología de saberes. Esta ecología no es más que un diálogo intercultural entre saberes que redundan en producción colectiva de conocimiento y en el reconocimiento de las múltiples visiones de mundo.

En la presente investigación, esta concepción neomarxista resulta de enorme valor. ¿Realmente se promueve la ecología de saberes desde la formación en este campo y se reconoce, comprende y anima desde la investigación? A lo mejor la preocupación de Thomas Tufte (2012) gire en torno a eso mismo, al reconocimiento de otras ciudadanías como otras formas de construcción del “nosotros”. La investigación que se presenta en los capítulos siguientes confirma que la ecología de saberes es propia de este campo.

En esta concepción, la relación saber-poder es clave, como también lo es para esta investigación. Por esa razón, también las posturas de los

posestructuralistas pueden tener un lugar en la discusión teórica que sustente este trabajo. Michel Foucault es el autor más importante de esta corriente filosófica. Francisco Ávila-Fuenmayor (2007) sostiene que Foucault analiza el poder con el propósito de determinar sus mecanismos, sus implicaciones, sus relaciones, los distintos dispositivos que se utilizan en determinados momentos. Frente a los saberes, este autor habla de los saberes sometidos, que son fundamentalmente los saberes de la historia que se encontraban engavetados, pero también aquellos conocimientos descalificados por muchos, que no correspondían a los de las élites y que el autor llama *los saberes de la gente*.

Foucault supone que hay una insurrección de los saberes locales, discontinuos, descalificados, contra un saber único, científico y organizado, muy ligado a la institucionalidad. Ese saber unívoco es un discurso de poder, y la crítica que se hace a esos otros saberes de la gente refuerza el discurso de poder. El poder lo envuelve todo, lo mimetiza, lo destruye, lo desprecia; así ocurre con el conocimiento que se ha llamado científico.

Cuando Foucault habla de la *arqueología del saber* se refiere al método de análisis de las discursividades locales y la genealogía, que no es más que la manera como esos saberes sometidos encuentran la posibilidad de liberarlos para que puedan luchar por su existencia y visibilidad, de tal manera que se permita el juego de esas discursividades y saberes liberados. Foucault supone que el poder es esencialmente aquello que reprime. Si nos referimos al saber, el poder está en la represión de los saberes considerados científicos frente a los no científicos, frente al saber popular o de la gente del común.

Claro que el poder no solo se manifiesta a través de la negación o la descalificación de los saberes sometidos, pues hay otros mecanismos mucho más explícitos para ejercerlo, como la represión. Las relaciones de poder son aquellas que pugnan por el control del poder y en ese juego de poder lo que se busca es la sumisión del contrario. Aquí el poder se convierte en una estrategia para ejercerlo.

El poder como estrategia es clarificado por Michel Foucault (2002a) a través de la visión panóptica del poder. Este autor aseguró que nos encontramos en una sociedad de la vigilancia que perfeccionó los dispositivos disciplinarios para hacerlos mucho más controladores. Foucault usa la metáfora del panóptico para hacernos ver que nos encontramos en un sistema que nos obliga a un determinado modelo de comportamiento.

El panóptico para Foucault es un espacio físico, como una cárcel en la que arquitectónicamente todo está dispuesto para ser vigilado. En ese lugar hay celdas y otros espacios donde los prisioneros no pueden ver a quienes los vigilan, sin embargo, se saben vigilados, y esto les produce pasividad y sumisión. El panóptico busca preservar el orden y ordenar el desorden. En este caso, el desorden son los comportamientos que van en contravía de lo establecido y, por supuesto, los mismos conflictos. El poder de la disciplina es la forma como se alcanza el orden. Ese poder está en las manos del dominante; el poder para disciplinar al dominado.

Estas modalidades del poder y la relación entre el saber y el poder son fundamentales para el desarrollo conceptual de este trabajo. No es posible comprender la educación y la producción científica, y más en el campo de la comunicación participativa, si no nos involucramos en esta discusión que no solo es académica, sino también política.

1.4 Lo que queda

Lo que se busca en este trabajo es una reflexión acerca del campo de la comunicación, y en especial de los procesos de formación y de investigación; en dicho campo, los investigadores, los profesores, los estudiantes y las directivas universitarias al objetivar su objeto reconstruyen o redefinen el mismo campo.

El campo de la comunicación participativa es un espacio de luchas de poder en el que se juegan los capitales sociales, culturales y económicos, pero es un campo construido desde las prácticas de comunicación participativa y transformativa, en el cual surgen nociones y conceptos que dan cuenta de ellas. Es un campo que se ha construido desde la praxis —que es la práctica con sentido— y desde la reflexividad acerca de ella.

Esta reflexividad sobre la acción es profundamente compleja, pero lo es aún más la autoreflexión sobre la propia práctica; sin embargo, estamos en mora de que contemos con más y mejores autoreflexiones sobre nuestras prácticas o *habitus*. La autoreflexión implica, por supuesto, la objetivación de las subjetividades propias, pero no para que se conviertan en “objetivas”, sino para hacerlas comprensibles e identificables.

El campo de la comunicación participativa, en cuanto a los subcampos educativo e investigativo, es muy pequeño dentro del gran campo de la comunicación; sin embargo, esta perspectiva de la comunicación es la

única que explícitamente asume lo público como un espacio por construir desde los sectores menos favorecidos por las políticas del Estado. Esa opción política y educomunicativa es muy importante. Por eso es necesario que se analice la formación en este campo para conocer y comprender cómo los sujetos educativos han ido construyendo el campo, a través de cuáles prácticas pedagógicas, a partir de cuáles categorías conceptuales y por medio de cuáles prácticas de aprendizaje (Prieto Castillo, 1999); asimismo, es importante que se indague sobre la investigación para conocer cómo se construyen los objetos de estudios y cuáles son las prácticas y los procesos de investigación.

Asumir el campo de la comunicación participativa permite reflexionar acerca de los *habitus* construidos en los diferentes escenarios investigativos y formativos; haciendo esto se encontrará cómo se ha ido construyendo el mismo campo, cuáles son las fuerzas en conflicto, cómo los sujetos educativos e investigativos se adhieren a él y cuál es la dinámica del campo.

Capítulo 2

El estudio sobre el campo de la comunicación participativa

El presente capítulo hace un balance de la investigación y la formación en el campo de la comunicación participativa en América Latina, desde el siglo pasado hasta nuestros días. Ese balance se construye a partir de las investigaciones relacionadas con la formación y con la misma investigación que se ha hecho sobre este campo práctico y académico.

En este recorrido, a modo de metainvestigación, se muestran varios hechos notorios. En las cuatro décadas del siglo pasado, la investigación en comunicación en Latinoamérica pasó por unas investigaciones ideologizadas sobre los medios masivos, una basada en las prácticas comunicativas transformadoras y otra absolutamente funcional frente al desarrollo, y en las dos últimas décadas, centradas en la cultura y específicamente en las culturas populares. Buena parte de estas apuestas investigativas contribuyeron al desarrollo del campo.

La formación “no formal” también contribuyó a la incorporación de diferentes actores y agentes a este campo de acción y a la puesta en marcha de procesos alternativos y participativos desde una comunicación transformadora como esta.

En el siglo XXI tanto la investigación como la formación en este campo tienen un auge inesperado, pero aún mínimo frente al de otras “especialidades de la comunicación”. La investigación sobre las prácticas comunicativas transformativas y participativas se convirtió en una particularidad de la investigación latinoamericana. Es una investigación no muy clara desde el punto de vista epistemológico y teórico, pero sí refleja la praxis que hay en esas experiencias comunicativas.

La formación también se ha incrementado: ya hay cursos, pregrados y posgrados con énfasis en esta perspectiva participativa de la comunicación; todos tienen como eje el análisis de esas prácticas comunicativas

transformadoras y el aprendizaje acerca de estas. Es decir, la praxis comunicativa está en el centro del aprendizaje y del interaprendizaje.

Este es un recorrido por corrientes de pensamiento, investigaciones y reflexiones a lo largo de cincuenta años de desarrollo académico del campo de la comunicación participativa.

2.1. El campo de la comunicación en Latinoamérica en el siglo XX y la construcción del campo de la comunicación participativa

Aunque no parezca, la formación en comunicación lleva mucho tiempo en el continente latinoamericano. El primer programa académico de comunicación social de América Latina fue el de la Universidad Nacional de La Plata, en 1934, desarrollado por la Escuela Argentina de Periodismo. En realidad, el centro de su formación fue el campo del periodismo. A partir de aquel momento fueron naciendo innumerables escuelas de periodismo en todo el continente latinoamericano. La formación era esencialmente funcionalista, dado que recogía los preceptos norteamericanos acerca de las funciones de los medios y de cuál era el papel de la información y de los periodistas en el sistema social.

En cuanto a la investigación, el maestro Jesús Martín Barbero (2014) cuenta cómo se fue formando en América Latina el campo de estudios de la comunicación hacia la década de los sesenta, casi treinta años después de que comenzara la formación en este campo. Esos estudios estuvieron profundamente imbricados en la llamada teoría de la dependencia, y buscaron incluir a los medios de comunicación en procesos de desarrollo más democráticos. En últimas, lo que se buscó en esta década, según Martín Barbero (2014), fue “el sentido de la comunicación en la emancipación de estos países” (p. 22). Por esta razón, la formación en comunicación en algunos países se concentró en la acción y conformación de los medios masivos de comunicación y en el reconocimiento de los medios alternativos.

Esa apuesta reivindicativa de la comunicación nació y se desarrolló en nuestro continente al mismo tiempo con una corriente funcional/difusionista que promovía el uso de medios como la mejor posibilidad de salir del subdesarrollo. Era una concepción que asimilaba el número de aparatos

y medios al desarrollo, y a su difusión a la ampliación del horizonte de los pueblos y a la modernización educativa y cultural (Schramm, 2008).

Estas dos tendencias, la perspectiva crítica y transformativa, y la perspectiva difusionista y desarrollista dieron inicio al campo académico de la comunicación, el desarrollo y el cambio social.

Beltrán Salmón (2000) señala que la investigación en los 60 fue “una búsqueda con los ojos vendados” (p. 29), por su carácter ideológico marxista o de corte funcionalista radical. Varios de los temas trabajados en la década de los sesenta fueron: a) la distribución de mensajes en los medios masivos; b) el contenido de los medios masivos poco propicios para el desarrollo; c) la alienación, el conformismo y el consumismo; d) la concentración de la propiedad de los medios masivos; e) la publicidad como fuerza negativa; f) la influencia de Estados Unidos sobre la televisión; g) el monopolio internacional de las noticias; h) los medios masivos y la educación, e i) la comunicación en el desarrollo rural.

En las dos siguientes décadas, la investigación en Latinoamérica tuvo nuevos ojos para mirar la comunicación, pero sin perder los anteriores. Jesús Martín Barbero (2014) señala que fueron tres los hitos en los estudios de comunicación en la región en las décadas de los setenta y ochenta. El primer hito fue “el proceso de liberación de la palabra propia”. Esa era la premisa que Paulo Freire (2011) asumía frente a la alfabetización y, en general, a la educación: la posibilidad de la liberación. La palabra se convertía así en posibilidad de transformación de la realidad.

El segundo hito lo estableció el estudio de los medios masivos, que tuvo en Pasquali (1970) a uno de sus principales exponentes. Pasquali indaga sobre los medios enfrentando la concepción funcionalista de estos y asumiendo una postura inspirada en los autores de la Escuela de Frankfurt, como Adorno, Horkheimer y especialmente Marcuse, críticos de las industrias culturales y de la sociedad alienada.

En los países del sur, Héctor Schmucler, de Argentina, y Armand Matelart, desde Chile, aportaron su trabajo sobre los medios masivos, haciendo una lectura crítica e ideológica de estos y tomando como base la teoría de la dependencia y la semiología estructuralista. El libro “*Para leer el pato donald. Comunicación de masas y colonialismo*”, de Matelart y Dorfman (1972), se convirtió en un texto base para comprender la manera como desde el norte se lee al sur y cómo está siempre presente la ideología dominante en esta tira cómica.

El tercer hito fue construido desde las prácticas comunicativas reivindicativas, como los procesos desarrollados en emisoras y radios comunitarias y populares en todo el continente. La experiencia ya anotada de las radios mineras en Bolivia y de la Radio Sutatenza en Colombia, entre otras, fueron objeto de análisis por parte de investigadores, como el boliviano Luis Ramiro Beltrán Salmón (2005) y el paraguayo Juan Díaz Bordenave (2015). Esta fue una investigación mucho más descriptiva y de reconocimiento de esos procesos comunicativos alternativos y populares.

Junto a esta mirada sobre los procesos sociales, hubo también un fuerte interés en las políticas nacionales de la comunicación de los países del continente. Luis Ramiro Beltrán Salmón (1976) fue quien lideró la investigación sobre este tópico con el apoyo de varios investigadores como Díaz Bordenave, Antonio Pasquali y Juan Somavía. Varios de estos autores terminaron participando de forma activa en la elaboración del Informe MacBride sobre el NOMIC (MacBride, 1980). Este informe fue muy importante porque era la primera vez que el mundo escuchaba hablar de una comunicación alternativa, popular, de la necesidad de constituir políticas nacionales de comunicación y de la democratización de la comunicación.

Al final de la década de los setenta y principios de los ochenta nacieron la ALAIC y la Felafacs. La ALAIC nació como resultado de la necesidad de articular los saberes del campo de la comunicación; Felafacs, en cambio, surgió con el objeto de buscar nexos entre asociaciones y facultades que forman a los comunicadores de la región.

En estos primeros congresos se empezó a notar la influencia de los estudios culturales británicos en los estudios latinoamericanos sobre la comunicación, la cual ha perdurado por más de dos décadas. Autores como Jesús Martín Barbero (1991) y Néstor García Canclini (1990), desde América Latina, pensaron la comunicación desde la cultura. Martín Barbero, por ejemplo, desarrolló el concepto de *mediaciones*, que implica la lectura desde las matrices culturales de las realidades visualizadas por los medios. García Canclini, por su parte, encontró una característica propia de los pueblos latinoamericanos: la hibridez cultural. Los dos autores trabajaron el tema de la cultura popular, que también es central en el desarrollo de este enfoque teórico, y encontraron que estos valores y significaciones no corresponden solo a los sectores populares, sino que ya son parte de otros sectores, dado que todos ellos se han hibridado culturalmente.

El desarrollo de la investigación en comunicación en el continente no fue a la par de la formación en comunicación en esta parte del mundo.

A principios de la década de los noventa, Fuentes Navarro (1991) presentó un análisis acerca de los programas de comunicación en la región y encontró que existía una crisis en la formación de los comunicadores. Esa crisis tiene varias aristas. La primera es la oscilación de dos tendencias: la de los teóricos, que buscan formar intelectuales de la comunicación, y la de los pragmáticos, que quieren formar trabajadores de los medios. La segunda arista es la ineficacia de los esquemas pedagógicos que fragmentan el conocimiento; la tercera es la falta de formación de los docentes de los programas en comunicación; la cuarta es el distanciamiento con la “vida real” de la práctica profesional, y la quinta, es el desconocimiento de la importancia de la investigación en los programas de estudio.

Como puede verse, el campo de la comunicación participativa se ha ido desarrollando a partir de la investigación sobre las prácticas comunicativas transformativas y no tanto desde la formación formal en comunicación en el siglo XX. La investigación acerca de los procesos comunicativos contrahegemónicos, la crítica a la influencia de los medios masivos, la preocupación por las políticas nacionales de comunicación en nuestros países, el reconocimiento del NOMIC, nuevo orden mundial de la información y la comunicación, la reivindicación de las culturas populares y de lo popular contribuyeron decididamente a la construcción de un campo académico como este.

La formación formal en comunicación, en cambio, no aportó tanto a este campo; no son conocidas las escuelas de comunicación o periodismo que hayan seguido esta visión sobre la comunicación, con notables excepciones. El distanciamiento de la “vida real” de muchos de los programas de comunicación hizo que se desconocieran los procesos comunicativos transformativos y populares.

Luis Ramiro Beltrán Salmón (2005) aseguraba que esta comunicación nació primero de las prácticas y de la academia hace más de cincuenta años. La academia comenzó a estudiar y a formar en esta comunicación mucho después de que se desarrollaran experiencias latinoamericanas de comunicación popular y transformativa, como las radios mineras en Bolivia y de radio popular en Perú, en Colombia y en varios países centroamericanos y del sur del continente. Según Beltrán Salmón ya son más de cincuenta años de prácticas comunicativas de esta naturaleza.

Los que sí hicieron un aporte fundamental a este campo fueron las organizaciones no gubernamentales y los centros de estudios no vinculados a la educación formal. Uno de ellos fue el Centro Internacional

de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (Ciespal), que a través de cursos y talleres formó comunicadores y periodistas para la transformación social, lo mismo que agentes del desarrollo y comunicadores populares. Asimismo, la Acción Cultural Popular (ACPO), el Centro de Investigaciones y Educación Popular (Cinep) en Colombia, la Asociación de Comunicadores Populares (Calandria) en Perú, el Centro de Comunicación Educativa La Crujía en Argentina, la Asociación Mundial de Radios Comunitarias (AMARC), la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER), la Radio Nederland Training Centre en América Latina (RNTC), entre otras, formaron de manera “informal” tanto a comunicadores como a líderes sociales, campesinos, actores urbanos y agentes institucionales en el uso de medios y en la gestión de procesos para la transformación de las realidades desde la comunicación.

De lo anterior emergieron tres textos que fueron fundamentales para el campo: el primero el libro *El comunicador popular* de Mario Kaplún (1985), que hace una especial atención a las prácticas de la comunicación y la educación; el segundo se titula *La mediación pedagógica* de Daniel Prieto Castillo y Francisco Gutiérrez Pérez (1994), que se centra en el tratamiento de los contenidos y las formas de expresión de los temas, con el fin de hacer posible el acto educativo, y el tercero es el libro *De la conquista de la ciudad a la apropiación de la palabra* de Rosa María Alfaro Moreno (1988), en el cual se presenta una experiencia de mujeres comunicadoras populares en una plaza de mercado en Lima.

Los libros citados se suman a una gran cantidad de materiales formativos que estas entidades editaron e imprimieron, y con las cuales se formaron cientos de comunicadores populares en todo el continente.

2.2 La investigación sobre el campo de la comunicación, el desarrollo y el cambio social en el siglo XXI

En este apartado, se presentan los antecedentes de la investigación relacionada con este campo en América Latina. Se puede decir que los antecedentes son circunstancias anteriores que sirven para juzgar hechos posteriores. En este estudio, los antecedentes corresponden a los desarrollos investigativos y teóricos sobre la formación y la investigación que

preceden y sustentan el estudio acerca del campo de la comunicación, el desarrollo y el cambio social en el presente siglo en el continente.

2.2.1 La producción de conocimiento en el campo

Hay muchos autores que han hecho balances teóricos de la investigación en comunicación en América Latina. Martín Barbero (2014), por ejemplo, señala cómo las agendas de la investigación en/sobre la comunicación debieran provenir de las necesidades de los ciudadanos y de los países, más que del mismo campo. Lo anterior implica un permanente diálogo de saberes entre la academia y su contexto. Torrico Villanueva (2008) hace un balance de cómo una red de investigadores de la comunicación como la ALAIC desde su creación se ha propuesto promover la investigación de la comunicación en América Latina. El recorrido de la ALAIC le hace pensar a Torrico que hoy la investigación en comunicación encontró en la democracia una posibilidad de emancipación, la democracia como una utopía distinta. Lo cierto es que la investigación en comunicación está aún en construcción, está asentada en un sistema político —que muchas veces no es del todo equitativo— y centrada en los sujetos y en los procesos, más que en los medios y las tecnologías.

El autor que sí realizó un estudio no solo teórico, sino también empírico sobre la investigación en comunicación en América Latina fue el profesor venezolano Gustavo Hernández Díaz (2012), el cual estudió cuáles son las tendencias y perspectivas en la investigación en comunicación desde los encuentros de la ALAIC.

Hernández encontró varios aspectos relevantes: el primero es que cada vez son más los centros de formación y de estudio sobre la comunicación. En 1940 existieron tres escuelas de comunicación en Latinoamérica; en el 1980, 163, y en 2009 ya eran 1742. Lo anterior evidencia la importancia que le concede la sociedad a la comunicación social, al igual que la empresa, dado que la diversidad de la formación es bastante grande.

En el segundo, y examinando las ponencias que llegan a los congresos de ALAIC, el autor encontró que en este nuevo milenio hay una gran influencia de los autores fundacionales latinoamericanos en los trabajos presentados. El tercero es que hay un acercamiento cada vez mayor a los enfoques antropológicos y sociológicos, y un distanciamiento a los enfoques positivistas tradicionales en los estudios de comunicación. El

cuarto hace referencia a que la investigación en comunicación tiende hacia los estudios de recepción, las tecnologías, las mediaciones culturales, la sociología de las profesiones, la epistemología, los análisis de discurso, los estudios sobre periodismo, la historia de la comunicación, la comunicación política y los medios.

Lastimosamente, Hernández no tuvo en cuenta para este análisis la producción académica de dos de los grupos de este campo: ni el Grupo Temático de Comunicación y Cambio Social ni tampoco el Grupo Temático de Comunicación Popular, Comunitaria y Ciudadana.

La investigación en el campo de la comunicación participativa social ha ido aumentando en calidad y cantidad. Así lo demuestran los trabajos realizados en estas dos décadas del siglo XXI por los grupos temáticos de ALAIC que se mencionaron anteriormente, las ponencias presentadas en los encuentros de la Asociación de Facultades de Comunicación Social (Felafacs), en la Confederación Iberoamericana de Asociaciones Científicas y Académicas de Comunicación (Confibercom) y en los Encuentros Nacionales de Facultades de Comunicación o de Carreras de Comunicación (Enacom).

Ahora, en cuanto a la producción de conocimiento en el campo de la comunicación participativa, son escasos los estudios que se encuentran al respecto y son pocos los países en los que se ha indagado sobre la producción investigativa en este campo. Uno de ellos es Colombia. Un grupo de investigadores colombianos hicimos un estado del arte de la investigación en comunicación y desarrollo en el país en la primera década de 2000 (Herrera Arango, 2011). En este trabajo, se encontró que en el presente milenio se han llevado a cabo 29 investigaciones que se centran en este tipo de comunicación. La mayoría de ellas asume la comunicación como un proceso; se propicia la participación de las comunidades, se habla de un desarrollo a largo plazo, se le da importancia a la capacidad de sinergia de los grupos humanos y se otorga un papel importante a aspectos como la cultura, la identidad, los derechos y la educación. Estas investigaciones son de carácter crítico-social y herneméutico.

Raúl Fuentes Navarro (2010) estudió las tesis de grado de los posgrados en comunicación en México, y solo encontró siete investigaciones entre 1996 y 2005 centradas en el campo de la comunicación participativa. El autor más mencionado en esos trabajos es Clifford Geertz. Lo anterior demuestra que en México este campo específico de la comunicación no es muy relevante.

En Argentina, Susana Morales (2018) sostiene que las investigaciones sobre lo popular, la alternatividad mediática y la comunicación democrática han sido vitales en la investigación de ese país, en especial en los años noventa y principios de este milenio.

En Brasil, la investigación relacionada con la comunicación popular y comunitaria ha sido muy significativa. Maria Immacolata Vassallo de Lopes (2018) relata cómo desde la década de los setenta se vienen haciendo estudios sobre la *comunicación dialógica* –siguiendo los postulados de Paulo Freire– en diferentes universidades y centros de apoyo que promocionan esta comunicación. Temas como la “educación para los medios” o “lectura crítica” se han trabajado en instituciones como la Unión Cristiana Brasileña de Comunicación Social (UCBCS) desde hace varias décadas.

Gabriel Kaplún (2018) cuenta cómo en Uruguay la perspectiva de los “alternativistas” fue muy desarrollada por los pioneros de la comunicación popular. El más reconocido de ellos fue Mario Kaplún, con sus libros *El comunicador popular* (1985) y *A la educación por la comunicación* (1992). En este milenio, la investigación se ha concentrado en la comunicación y los movimientos sociales, los sindicatos y el mundo del trabajo. Las líneas de investigación más trabajadas en este campo son la comunicación y la educación, las políticas democráticas de la comunicación y las “alternativas mediáticas”, lideradas por el propio Gabriel Kaplún.

A pesar de la práctica de comunicación popular en Bolivia, la investigación sobre este tema no fue significativa en el anterior milenio. El maestro Luis Ramiro Beltrán Salomón ha aportado a este campo no solo para su país, sino también para todo el continente. Karina Herrera (2018) sostiene que en este siglo hay una renovación y un avance en la investigación comunicacional, al integrar temáticas como la comunicación alternativa, la comunicación y el desarrollo y la comunicación, la política y la cultura. El tema de la decolonialidad en la comunicación es una apuesta de varios investigadores y centros de formación en comunicación en este país.

A nivel latinoamericano hay tres trabajos que se concentraron en la investigación en este campo. El primero es el de Gustavo Cimadevilla (2008), quien en su estudio plantea cinco tesis y una semblanza para responder a los rasgos que caracterizan a los escritos y prácticas académicas del campo del binomio –como lo llama él– de la comunicación-desarrollo en la década de 2000 en América Latina. Este estudio lo realizó partiendo

de las ponencias enviadas al grupo temático Comunicación, Tecnología y Desarrollo de los congresos de la ALAIC.

La primera tesis sustenta que la comunicación se ha constituido en una condición necesaria, pero no suficiente, para los procesos de desarrollo, que son procesos de intervención para este autor. Eso significa que la comunicación se subordina al desarrollo. La segunda tesis dice que la relación comunicación-desarrollo primero fue descriptiva, luego avanzó hacia lo interpretativo y ahora se proyecta hacia lo crítico. La tercera tesis se centra en una sospecha: el paso de los estudios simples a la complejidad comunicacional, así como también se cuestiona la legitimidad y pertinencia de las transformaciones sociales. La cuarta tesis sostiene que a este campo han llegado nuevos conceptos que se están usando sin una consistencia argumentativa. Es decir, Cimadevilla sostiene que se asumen algunos conceptos que incluso van en contra de las prácticas comunicativas transformadoras. La quinta y última tesis se centra en la llegada de las modas intelectuales a este campo del binomio comunicación-desarrollo, que fueron asumidas rápidamente sin que se sistematizara lo desechado. Hay una pérdida de la memoria académica en este campo por estar al día en estos conceptos.

El segundo estudio es el de Carlos del Valle Rojas (2012, 2007), que hace una interesante reflexión metateórica sobre este campo; es decir, mira desde la propia teoría y de cómo se ha constituido este campo en América Latina. Este autor encuentra, por ejemplo, que desde el punto de vista epistemológico hay dos grandes enfoques: uno basado fundamentalmente en las teorías de la modernización —léase la difusión de innovaciones y el marketing social— y el otro estructurado a partir de las teorías de la dependencia, en el cual se encuentra la comunicación participativa para el cambio social y para el desarrollo.

Del Valle Rojas está interesado en conocer si se ha desarrollado una perspectiva crítica y compleja en este campo. A partir del análisis teórico de documentos, experiencias presentadas en congresos y otros eventos, y de la producción audiovisual de algunas comunidades, encontró que hay una perspectiva autocrítica y ética de las experiencias, una apreciación bien cimentada en la estructura de los medios; además, hay un análisis al modelo de democracia existente.

Con todo ello se construye una nueva forma de pensar la comunicación. Del Valle Rojas encontró que sí existe una manera particular de asumir la comunicación: hay una incorporación de una perspectiva

autocrítica, hay reflexiones éticas sobre las experiencias, se valoran los saberes de las comunidades, y con ellos se generan propuestas y se construye una perspectiva crítica hacia los medios y, en especial, hacia lo massmediático.

El tercer trabajo es el de Ángel Botero y Barranquero Carretero (2015). Estos investigadores realizaron un análisis bibliométrico de las publicaciones sobre el campo de la comunicación para el desarrollo y el cambio social en diez revistas latinoamericanas, entre 2009 y 2013. Se escogieron estas revistas porque aparecen en el índice H de Google ScholarMetrics aplicado al área de comunicación.

Más de la mitad de los 199 artículos que se encontraron se centran en debates teóricos o epistemológicos; el 19 % son sistematizaciones de experiencias, y el 18 % son investigaciones propiamente dichas. Los temas más trabajados tienen que ver con los medios de comunicación como agentes del desarrollo, y entre ellos las radios comunitarias como agentes de cambio social. Otro tema importante —y lo demuestra el alto porcentaje de artículos encontrados— es la reflexividad sobre el mismo campo, sobre sus presupuestos y sus metodologías. Otro ámbito de trabajo importante es la relación entre las TIC y los movimientos sociales y, en menor medida, las acciones colectivas y el buen vivir.

Ángel Botero y Barranquero Carretero concluyen argumentando que el hecho de que una parte importante de estos artículos se concentre en lo epistemológico del campo resulta paradójico, porque en este campo la práctica antecede a la teoría. Este resultado es bastante cuestionable porque implicaría, por un lado, que solo se puedan conocer las investigaciones en este campo si pasan por los parámetros del capitalismo cognitivo, y en este caso sí son aceptadas en revistas indexadas; por otro lado, porque se conoce y en esta investigación es evidente que la investigación más desarrollada es sobre las prácticas comunicativas transformativas.

Barranquero (2016) sostiene que aún no existe en este campo un objeto de estudio teórico bien definido. Es decir, a pesar de que en los textos analizados hay un acercamiento a la parte conceptual del campo, no hay trabajos académicos que acoten las fronteras epistemológicas de este, aun cuando sí hay ciertos objetos de estudio. Algunos de ellos son los medios alternativos, los componentes alternativos de los medios masivos, los movimientos sociales y las TIC, los procesos educomunicativos, la comunicación en el ámbito de las agencias e instancias de cooperación y desarrollo, la comunicación y las ONG, y la brecha digital.

Como se puede observar, en los estudios que se han realizado sobre la investigación en este campo en América Latina presentan resultados opuestos. Mientras Cimadevilla asegura que en las investigaciones se asume dicha comunicación como subordinada al desarrollo, Del Valle Rojas encontró que hay dos enfoques: uno muy instrumental –como lo presenta Cimadevilla– y otro basado en los procesos. Asimismo, mientras Cimadevilla sostiene que en este campo se vienen asumiendo conceptos nuevos de manera un tanto acrítica, Del Valle Rojas piensa que se percibe un concepto de comunicación participativa significativo, cercano a lo esbozado por Ángel Botero y Barranquero Carretero acerca de las investigaciones en este campo.

Esas diferencias se deben a los objetos de estudio construidos y por las fuentes utilizadas. Cimadevilla se centró en el estudio de la relación comunicación-desarrollo y Del Valle Rojas está más preocupado por cómo se asume la perspectiva crítica y la compleja en esta perspectiva de la comunicación. Esas opciones de sentido son bien distintas, así se trate de la misma comunicación. En cuanto a las fuentes, Cimadevilla analizó las ponencias que llegaron a los congresos de la ALAIC en el presente siglo, y más concretamente al grupo de Comunicación, Tecnología y Desarrollo. Del Valle Rojas, por su parte, asumió los documentos teóricos tanto de autores muy conocidos en este campo como de organizaciones promotoras de esta comunicación para su estudio metateórico. Ángel Botero y Barranquero Carretero analizaron diez revistas indexadas latinoamericanas; las fuentes son también muy distintas, y esas diferencias se hacen visibles en los análisis.

Hay también coincidencias en los trabajos. Por ejemplo, Barranquero (2016) supone que hay una enorme dispersión conceptual que distingue a esta disciplina, y Cimadevilla (2008) sostiene que en las investigaciones estudiadas se usan conceptos sin mucha argumentación y sustentación. Lo anterior pone en evidencia dos cosas: por un lado, hay una indudable confusión acerca de lo que puede ser un campo de la comunicación como este. Las disciplinas tienen en sí mismas un objeto de estudio claro y distinto, y una metodología; los campos, por el contrario, son espacios de tensión y conflictos de poder entre los agentes por alcanzar el mayor reconocimiento. De esta manera, en un campo –como el de la comunicación participativa– pueden presentarse varios objetos de estudio y entrar en tensión varios conceptos, pero en una disciplina no tanto. Por otro lado, lo que queda claro es que hay una amalgama de diferentes construcciones

conceptuales, no siempre con sustento teórico. Eso puede deberse a lo nuevo del campo académico y a que se les ha dado preeminencia a las prácticas comunicativas y no tanto a su conceptualización.

Ahora, si hacemos un balance de la investigación relacionada con este campo en este siglo, podemos apoyarnos en lo que expone Maria Immacolata Vassallo de Lopes (2012) acerca de la investigación en comunicación. Esta autora sostiene, basándose en Bourdieu, que hay una relación entre el sujeto (colectivo) y el objeto (el estudio); eso significa que el sujeto objetiviza su objeto, lo construye, lo hace suyo. También hay una relación entre el sujeto (colectivo) y el conocimiento (el mismo campo de la comunicación). Esta es una relación objetivada y social. Hay una tercera relación entre el objeto (el estudio) y el conocimiento (que se asume aquí como el campo de la comunicación); esta es una relación epistémica y es la que más se ha trabajado, como se puede ver en los estudios anteriores de Del Valle Rojas (2012) y de Cimadevilla (2008), lo mismo que en los de Hernández Díaz (2012) y Herrera Arango (2011). La única investigación que se encontró sobre el objeto de estudio y el conocimiento desde esta perspectiva comunicativa es de Ángel Botero y Barranquero Carretero (2015), pero con problemas de legitimidad académica y social, como se pudo ver.

Así, pues, la novedad del análisis que se presenta en el cuarto capítulo es la centralidad en los sujetos o comunidades del saber que construyen este campo y objetivizan sus objetos de estudio. Lo que se busca en este texto es una reflexión de este proceso, en el cual los investigadores al objetivar su objeto reconstruyen o redefinen el campo de estudios de la comunicación, el desarrollo y el cambio social.

Los investigadores ponen en juego sus capitales culturales en un permanente juego de poder, y algunos de esos capitales se vuelven dominantes frente a otros. Asimismo, los investigadores asumen posiciones en el campo, adquieren *habitus* para moverse dentro de este campo, algunos de ellos utilizan estrategias de conservación y otros de resistencia al pensamiento dominante.

2.2.2 La formación en el campo

La formación en comunicación en el continente es caótica, según el estudio más grande realizado hasta el momento sobre la formación de

los comunicadores (Felafacs, 2009). Esto se debe, en primer lugar, a que el estatuto epistemológico del campo es difuso; algunos piensan que es una rama de las ciencias sociales y otros que es una “super disciplina”, con problemas propios que acogen otras áreas del saber. Esa indefinición epistemológica no le ha permitido posicionarse institucionalmente. En segundo lugar, la demanda está dirigida hacia la especialización y por eso la formación está girando hacia ese lugar, lo implica que haya una presión del mercado cada vez más fuerte, aun cuando no siempre los centros de formación han encontrado la clave para satisfacer esas demandas.

En 2009, existían 67 centros de enseñanza en comunicación en Centro América y el Caribe, 1006 en México, 193 en el área Andina, 115 en el Cono Sur y 361 solo en Brasil. En todos estos espacios formativos, se ofertan programas de pregrado y posgrado con énfasis distintos. En los de pregrado, por ejemplo, buena parte de ellos centra su formación en el periodismo, la producción audiovisual, la comunicación corporativa y empresarial, y hasta en esta comunicación popular y participativa.

La sistematización de los cursos centrados en esta perspectiva es muy importante para la formación. Marzán y Mescia (2014) cuentan cómo desde el curso-taller de Comunicación Comunitaria de la Universidad de Cuyo, en Argentina, se promueve el reconocimiento de prácticas comunicativas transformadoras, lo que convierte al curso en un espacio de interacción, diálogo y co-reconocimiento de la palabra. Algo parecido ocurre en la Pontificia Universidad Católica de Chile (Condeza et al., 2015), con la experiencia de formación en Comunicación, Pobreza y Desigualdad. En estos cursos de pregrado y posgrado se promovió el derecho a la comunicación y a la información de poblaciones marginales de Chile.

Patricia Fasano (2016) hace un estudio relacionado con área de comunicación comunitaria de la carrera de Comunicación Social, en la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Argentina. En esta área se asume la comunicación comunitaria como una experiencia de transformación política; esta última va sujeta a la dimensión comunitaria de la vida social, y se define por la pertenencia a un “nosotros”. Por tanto, lo que se propone esta estructura académica es fortalecer los componentes comunitarios de la producción de sentido colectivo.

En cuanto a los programas de estudio, también hay investigaciones que muestran cómo se ha ido construyendo el campo de formación en comunicación, desarrollo y cambio social en los países latinoamericanos. Al final de la primera década de 2000, realizamos una investigación sobre

la formación en comunicación, desarrollo y cambio social en Colombia (Rocha, 2010) y encontramos que en aquel tiempo ya había grupos de universidades y de pregrados que tenían como eje a la comunicación para la transformación social. Se encontraron diez programas de pregrado que nacieron y se desarrollaron a partir los postulados de la comunicación popular, comunitaria, para el desarrollo o el cambio social. Uno de ellos es la perspectiva de *comunicación para lo común* del programa de Comunicación Social-Periodismo de la Universidad del Tolima (Díaz y Jaime, 2014). Esta es una propuesta que pretende descolonizar los modos de ser, hacer y saber, y de esa forma consolidar una propuesta crítica, construida y desarrollada por sujetos no colonizados y entornos académicos, sociales y políticos libres.

De la misma forma, Lahni (2014) evidencia de qué manera desde el campo de la comunicación comunitaria en Brasil se ha ido formando en periodismo y en el derecho a la comunicación. Pizarro *et al.* (2014) hacen un análisis del perfil profesional de la Especialización en Comunicación para el Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú y su inserción en el mercado laboral. Los resultados muestran que los egresados de la especialización han logrado un nivel significativo de inserción laboral, así como una constante ampliación de sus ámbitos de intervención.

También es importante resaltar el proceso de construcción de dos planes de estudio de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Federico Rodrigo (2016) hizo un recorrido epistemológico de cómo se ha dado el proceso de institucionalización del campo de la comunicación en esos programas hasta el día de hoy, empezando desde los estudios culturales latinoamericanos y llegando hasta la búsqueda de una comunicación democrática y emancipatoria.

Esta apuesta por una comunicación participativa fue una búsqueda compartida por la Licenciatura en Comunicación de la Universidad de Quilmes, también de Argentina; por la Universidad Andina Simón Bolívar, de Bolivia, y por la Universidad Católica del Perú (Díaz, 2009). En una publicación titulada “Redes para el cambio social”, profesores e investigadores de estos centros educativos debaten en torno a un campo que aún no es mayoritario en sus países, como la comunicación para el cambio social, pero que es fundamental como apuesta comunicativa y política. En este texto, se hace un análisis de lo que implica la comunicación para el cambio social y de su relación con las prácticas emancipatorias, con la

comunicación popular, con la comunicación comunitaria y con el contexto sociopolítico argentino.

Asimismo, la extensión universitaria ha acompañado la constitución de este campo de formación; un ejemplo de ello es el Centro de Comunicación para el Desarrollo (CCD), adjunto al Departamento de Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Cienfuegos, Cuba (Mena Méndez y Álvarez González, 2014). Este es un centro que promueve y ejecuta estrategias comunicativas transformativas en provincias y municipios cubanos, como en la municipalidad de Cumanayagua.

El estudio sobre los posgrados es bien particular. La existencia de maestrías en comunicación en América Latina es aún insuficiente, a pesar de que en la década de los noventa comenzaron a surgir programas de posgrado de esta naturaleza (Bustamante Farías, 2006). Según un estudio realizado por varios investigadores latinoamericanos (Vassallo de Lopes, 2012), la existencia de maestrías en el campo de la comunicación comenzó a tener auge. En América del Sur, existen 108 maestrías, concentradas especialmente en Argentina, Chile y México. La mayoría de estos programas han aparecido por la presión de la demanda de formación debido a la competencia en el mundo laboral.

En Centro América y el Caribe, el número de maestrías también ha ido creciendo; México, por ejemplo, cuenta con 73 maestrías en comunicación. En el resto de países centroamericanos, el número de maestrías es mínimo, ya que solo son 30 en esta región del continente.

En Brasil hay creados 40 programas de maestría en diferentes áreas de la comunicación; la mayoría de estas se centra en la comprensión de la comunicación, de los medios, especialmente digitales, y de los procesos de comunicación organizacional. En síntesis, se puede decir que la formación posgradual en comunicación en América Latina apenas está surgiendo. El interés en esta formación tiene que ver con la demanda de profesionales cada vez más calificados, con la promoción de la investigación en comunicación y con el desarrollo de competencias más específicas del campo de la comunicación.

El interés en el desarrollo de posgrados centrados en la comunicación participativa es mínimo. En el continente latinoamericano, existen 252 maestrías en el campo de la comunicación, y de estas únicamente el 4,7 % se interesa por los procesos de comunicación para el desarrollo y el cambio social. Gran parte de estos posgrados latinoamericanos se

concentra en el estudio de los medios, de la relación comunicación-cultura, de la comunicación estratégica y de las tecnologías digitales. Temas y procesos como la participación ciudadana, la construcción de tejido social, los movimientos sociales y otras formas de acción colectiva, vistos desde la comunicación, no son del interés de las universidades, debido, quizás, a que no corresponden al modelo de oferta y demanda que existe en algunos países latinoamericanos.

En Colombia, la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO se crearon dos maestrías en comunicación: una es Comunicación, Desarrollo y Cambio Social y la otra, Comunicación-Educación en la Cultura. En la primera maestría (Rocha Torres *et al.*, 2014), se hizo un recorrido epistemológico por la comunicación popular, alternativa, para el desarrollo y el cambio social con el propósito de identificar cómo está construido el campo de esta comunicación en América Latina. Este recorrido evidencia que es un campo dinámico y que se ha consolidado a partir de las prácticas comunicativas transformativas y contrahegemónicas.

La segunda maestría (Mora y Muñoz González, 2016) comprende la comunicación-educación desde las matrices culturales y la relación entre los territorios y las dimensiones en las que conviven saberes, prácticas y formas de construir socialidad. En este campo, se pretende dar visibilidad y voz a los saberes y a las formas de comunicación de los pueblos y sabedores ancestrales. Esta maestría pretende recoger y reconocer los saberes otros, para comunicarse con ellos y aprender colectivamente.

En el trabajo de Barranquero y Sáez Baeza (2009) se evidencia la poca trascendencia que le otorga la academia en España a los programas de comunicación para el cambio social y el desarrollo. Existen otros espacios y escenarios que han logrado la institucionalización de este campo en dicho país, gracias a la investigación, las ONG y las redes de investigadores y de comunicadores centrados en esta perspectiva transformativa de la comunicación (Fernández Viso, 2012).

A nivel latinoamericano y mundial, son tres los trabajos significativos en este campo. El primero es el de Carlos del Valle Rojas (2003), quien realizó una sistematización de los programas de estudio en comunicación para el desarrollo en América Latina. En este trabajo, se tuvieron en cuenta los centros de formación formal y no formal en los cuales se generaban

espacios de aprendizaje no solo en comunicación, sino especialmente en el tema de la planeación y gestión del desarrollo.

Del Valle Rojas hizo un análisis de estos espacios formativos y encontró que seis de los programas encontrados son de maestría, dos másteres, tres diplomados y una especialización. En relación con el contenido de los programas, se pudo ver que estos son muy dispersos, porque se incorporan asignaturas de forma arbitraria, son disímiles, porque no hay muchas relaciones dentro de los planes de estudio y son concentrados porque hay una saturación de contenidos, teniendo en cuenta que la duración de estos programas es de un año o menos. Este autor se plantea la necesidad de estudiar las teorías que están en juego en las asignaturas, cuáles son los paradigmas utilizados y si se incorporan o no las tendencias actuales de investigación y las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

El segundo trabajo es el de Barranquero y Herrera-Huérffano (2012), quienes realizaron un recorrido histórico de la formación en comunicación, desarrollo y cambio social, centrándose especialmente en la formación posgradual en este campo en el mundo. Los autores encontraron que hay un poco más de treinta programas de maestría, especialización y doctorado en el planeta, lo que denota cómo esta comunicación participativa y transformadora no ha sido asumida por la educación superior, quizás por la paulatina cercanía de la educación con los modelos económicos neoliberales que se centran en la oferta, la demanda y la competencia, pero también por la tendencia a asimilar la comunicación con los medios y con las tecnologías, lo que origina una mirada básicamente instrumental de la comunicación.

De los treinta programas de maestría que existen en el mundo, el 30 % de ellos está en América Latina. En el continente americano es donde más se han desarrollado este tipo de maestrías, dado que en este se conocen más experiencias relacionadas. Sin embargo, no es en América Latina donde nació el programa más antiguo en este campo; fue en Filipinas en 1965, con el nacimiento del College of Development Communication (CDC) de la Universidad de Filipinas Los Baños en La Laguna, donde aparecieron los primeros programas de pregrado, maestría y doctorado en comunicación para el desarrollo. Existen otras experiencias en el continente asiático, en Estados Unidos, en Europa —en especial en España— y en África y Oceanía.

La mayoría de estos programas son interdisciplinarios, dado que combinan diferentes campos del saber social y humanístico. Los autores se plantean la necesidad de que estos programas de maestría ayuden a descolonizar las ciencias sociales, el pensamiento y la visión del mundo hegemónica que tanto ha hecho daño a los pueblos latinoamericanos.

El tercer estudio es el que desarrollamos sobre las epistemologías del sur desde los posgrados en comunicación y desarrollo en el mundo (Rocha, 2017). En este proyecto, se analizan los elementos característicos de las apuestas epistemológicas de los posgrados incluidos en la Red Universitaria de Posgrados en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social (Redecambio), que se hacen visibles en los discursos académicos y en las prácticas de investigación, para reconocer si en ellos se incluye la perspectiva de la epistemología del sur.

En este trabajo se presentan los análisis sobre los presupuestos epistemológicos de catorce posgrados del mundo que le apuestan a la comunicación y al cambio social, tomando como estrategia metodológica la teoría fundamentada. Lo que hemos encontrado es que en el objeto de estudio de este campo hay realidades y problemáticas sociales, hay unas lecturas sobre lo que está pasando, que no son solo comunicacionales, sino que pueden ser de diferentes órdenes o áreas del conocimiento, pero que se abordan desde la comunicación. En esas realidades hay unos sujetos que son fundamentalmente políticos y colectivos. Estamos hablando de individuos, organizaciones, movimientos sociales que persiguen la transformación de la realidad porque los anima una búsqueda común. Esos sujetos se constituyen en la participación como proceso de construcción de lo común y del nosotros, y esos sujetos colectivos persiguen, a través de la participación, la transformación de las realidades políticas, económicas, sociales, ambientales o comunicativas. La transformación es la categoría clave porque es la opción política más importante de estos posgrados.

Esta transformación se da desde los posgrados en comunicación y desarrollo en el mundo a través de la investigación y la proyección social. Las maestrías le apuestan a que su investigación contribuya al cambio de las situaciones existentes, lo mismo que la proyección social; pero lo van a hacer sin quitarle importancia al contexto y a los sujetos. Con estos elementos contextuales y humanos se van a generar los cambios sociales, y la manera de lograrlo son los procesos comunicativos. Son dinámicas de resistencia ante el sistema político o comunicativo dominante o de construcción de realidades, que potencian el diálogo muchas veces a

través de los medios o las tecnologías, pero centrándose más en los sujetos que en los mismos escenarios mediáticos. Esos procesos tienen un fin: una vida distinta, un mejor vivir, un desarrollo social y humano más coherente con el contexto, más incluyente y pensado desde los mismos sujetos, no tanto desde el pensamiento academicista.

Todos los estudios presentados sobre la formación de cursos específicos, pregrados y posgrados en comunicación participativa, comunitaria, popular y para el desarrollo están centrados en los contenidos y en la realización de un inventario o una sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje. No hay duda de que existe un auge en la formación en este campo en este siglo, pero sigue siendo mínimo en relación con los demás.

Son cursos, programas de pregrado y de posgrado en América Latina que cuentan con unas características muy concretas. En primer lugar, están basados en la praxis comunicativa; es decir, son programas esencialmente de reconocimiento del sentido de las prácticas comunicativas transformativas en cada contexto. En segundo lugar, la formación en este campo es interdisciplinar o transdisciplinar. Son cursos, pregrados o posgrados que incluyen temáticas o asignaturas sobre el desarrollo o el posdesarrollo, la educación popular, etcétera. En tercer lugar, es una formación en la que hay un debate conceptual dentro del mismo campo, como comunicación comunitaria, popular, para el buen vivir, para el desarrollo, para el cambio social, la comunicación y la educación, y el desarrollo y el cambio social. En cuarto lugar, la formación persigue, en general, la transformación de la realidad desde la promoción y puesta en marcha de procesos comunicativos participativos.

Lo que queda claro es que la formación en este campo es aún insuficiente y está muy concentrada en algunos países. Hasta hace poco se percibe un interés creciente en este campo específico de la comunicación. El esfuerzo es exiguo, pero significativo

2.3 Al final, unas conclusiones sobre la investigación y la formación en este campo

En este libro se ha hablado de “campo” todo el tiempo. Cuando se hace mención al campo educativo, se hace referencia a un espacio de poder en

el cual los agentes (profesores, estudiantes y administrativos) cumplen un papel determinado (Bourdieu, 2002). Es un espacio donde existen tensiones (conflictos y desacuerdos internos), luchas de capitales (sociales, culturales, económicos) y presiones (de afuera del campo hacia adentro). Todo lo anterior incide en los procesos de enseñanza-aprendizaje y también en la investigación.

En todo campo hay subcampos, como el formativo y el investigativo. El subcampo de la educación o de la formación es un espacio estructurado en el cual participa el Estado, las universidades involucradas y las ideologías institucionales, pero también donde se desarrollan espacios de enseñanza y aprendizaje, donde los docentes y los estudiantes co-construyen el campo de estudios. En últimas, el campo educativo es un espacio estructurado, pero al tiempo es un espacio de construcción. El subcampo de la investigación es igualmente clave para comprender cómo se producen los conocimientos, qué relación existe entre los investigadores y los objetos de conocimiento, entre estos y el campo, y entre este y el investigador.

La formación en comunicación participativa está institucionalizándose como un espacio académico en las universidades latinoamericanas y, como vimos, en otros espacios no académicos; lo mismo ha ocurrido con la investigación en universidades y en otros escenarios de construcción de conocimiento. Es imperioso que tanto la formación como la investigación se asuman como un espacio de construcción de significaciones y sentidos que pueden contribuir a la mejoría en las condiciones de vida de los pueblos latinoamericanos.

El campo de la comunicación participativa es muy pequeño dentro del gran campo de la comunicación. Sin embargo, esta perspectiva de la comunicación es la única que explícitamente asume lo público como un espacio por construir desde los sectores menos favorecidos por las políticas del Estado. Esa opción política, comunicativa y educativa es muy importante. Por eso es necesario que se analice la formación en este campo para conocer y comprender de qué manera los sujetos educativos lo han ido construyendo, a través de cuáles prácticas pedagógicas, a partir de cuáles categorías conceptuales y por medio de cuáles prácticas de aprendizaje (Prieto Castillo, 1999). De igual forma, es necesario que se haga una vigilancia epistemológica sobre la investigación en este campo para conocer cómo se reconocen saberes y se generan otros que contribuyan a la transformación de las realidades.

Capítulo 3

La construcción epistemológica del campo de la comunicación participativa

A lo largo de la investigación histórica en el siglo XX se han desarrollado diferentes maneras de asumir la historia (Di Pasquale, 2011). A principios de ese siglo, se hablaba de “historia del pensamiento” e “historias de la filosofía”; la primera se centraba en el análisis del pensamiento de autores reconocidos. Esta historia, que pretendía ser del pensamiento, lo era, pero solo de la biografía de algunos autores clásicos. La segunda, en cambio, sí hacía un esfuerzo por estudiar las ideas, pero de las grandes corrientes filosóficas, como el idealismo alemán, el racionalismo francés, etcétera.

A partir de la crítica a estas dos formas de asumir la historia surgieron dos tendencias históriográficas hacia mediados del siglo: la historia de las ideas y la historia de las mentalidades. Estas fueron criticadas por ser racionalistas; es decir, las ideas, tal como estaban concebidas, y las mentalidades tenían en común que partían de un sujeto racional y ambas –las ideas y las mentalidades– no eran “objetos naturales” sino “objetos intelectuales”.

En el presente capítulo se aborda la historia cultural de las ideas, como lo llama Peter Burke (2007).

La historia cultural o nueva historia de la cultura se basa en estas nociones de cultura. Así, pues, más que la historia de la cultura son las culturas en la historia, las representaciones y la construcción simbólica de las diferentes realidades desde las prácticas culturales (Burke, 2006).

Peter Burke (2006) afirma que hay cuatro teóricos que consolidan la teoría cultural con sus aportes: Mijail Bajtin, Norbert Elías, Pierre Bourdieu y Michel Foucault. El primero aporta la polifonía de voces y el segundo, los conceptos sobre cultura y civilización; el tercero enriquece esta nueva historia con los conceptos de campo, de reproducción cultural y de habitus, y el cuarto aporta su visión acerca de las rupturas y discontinuidades en

la historia de la epistemología, el control del pensamiento y las prácticas sociales ligadas al poder.

Por eso en este capítulo se presenta una *arqueología del saber* (Foucault, 2002b) sobre las concepciones que fueron surgiendo a lo largo de la historia del desarrollo del campo de la comunicación participativa.

Como se ve, en la nueva historia cultural hay una relación estrecha entre las representaciones simbólicas y sus lecturas culturales, entre las producciones y las reproducciones culturales, y entre esas mismas prácticas y las estructuras en las que se juega el poder.

Ahora, ¿a qué nos referimos con historia cultural de las ideas? Burke (2007) define la historia cultural de las ideas como aquella que se ocupa precisamente de las ideas, las mentalidades, los conocimientos y hasta las curiosidades en periodos determinados. Entonces, más que hacer una historia de la epistemología del campo de la comunicación participativa, en este capítulo se muestran cuáles han sido las apuestas académicas dentro de este campo a lo largo de la historia.

No se trata de un simple cambio de frase, sino de centrar la mirada en las culturas epistemológicas en la historia del desarrollo del campo, tratando de observar las discontinuidades, las rupturas, las dinámicas de poder académico, las apuestas colectivas y también los desafíos particulares. En últimas, las ideas son producciones culturales y como tales pueden ser objeto de vigilancia epistemológica (Bourdieu, 2011).

Por lo anterior, en esta sección se hace un recorrido por las prácticas comunicativas que dieron lugar a esas apuestas epistemológicas, los antecedentes históricos del campo y una arqueología del saber de los principios y fundamentos conceptuales que fueron apareciendo en este campo a lo largo del tiempo.

3.1 Las prácticas comunicativas transformativas

Este campo de la comunicación nace de la praxis, antes que de la teoría. Es posible que la mayoría de los campos del saber hayan nacido primero de la praxis y luego se convirtieron en espacios académicos de formación e investigación. Este campo, a diferencia de los demás, está muy fuertemente relacionado con la praxis comunicativa, con la manera como se han desarrollado los procesos comunicativos transformativos. En la figura 1 se muestra de qué forma ha sido esa evolución a lo largo del tiempo.

Como decía Bourdieu (2001), pertenecer a un campo disciplinar implica el juego de propuesta entre los capitales en disputa, como los capitales económicos, culturales, sociales y simbólicos, así como la identificación de los *habitus*, por ello los puntos de intersección no se encuentran exentos de luchas; es más, es en éstos en donde se va definiendo la identidad de un campo en cuestión y donde se da la disputa por mantener cierta especificidad y regulación. Este fenómeno hace que la fortaleza de los campos se encuentre muchas veces en sus intersecciones, delimitaciones conceptuales y prácticas.

Bourdieu (2001) propone el campo intelectual desde una perspectiva relacional, en la que sujetos, grupos y situaciones interactúan como en un sistema social, que hace presente el conflicto y el encuentro de posiciones sociales diversas, no solo de carácter intelectual, sino también asociadas a dinámicas artísticas, socioafectivas, políticas y económicas: “El campo intelectual en tanto espacio social relativamente autónomo de producción de bienes simbólicos” (p. 48).

Esta formulación de los campos disciplinares tiene una serie de características que en principio posibilitan la diferencia, pero que a su vez los habilitan para hacerse partícipes de otros campos y subcampos, y establecer líneas de fuga y de interacción. En estos espacios, es donde se va encadenando la noción de capital a saber: cultural, económico, político y científico, así como la noción de *habitus*.

Los *habitus* son prácticas que producen y reproducen la cultura; producen lo cultural y lo social porque las prácticas no son estáticas. A la vez, los *habitus* reproducen la cultura porque tienden a la reproducción cultural del orden social. Por esta razón en el *habitus* se materializan estrategias de dominación o de resistencia, y con estas se mantiene o subvierte lo establecido. En la mayoría de los casos, los agentes –institucionales y sociales– pretenden mantener o reproducir aquello que le sea más conveniente.

También podemos decir que el *habitus* es un discurso productor de prácticas y, al tiempo, reproduce la estructura. Es decir, el *habitus* es la interiorización de una forma de ser y de actuar ante la vida, y también es la manera de reconocer cómo se va generando un sistema de posiciones sociales, desde los capitales en juego, como los culturales, los económicos y los sociales.

Este campo de la comunicación tiene prácticas o *habitus*. En el campo de la comunicación se habla con frecuencia de las prácticas comunicativas

como un ejercicio comunicativo más o menos uniforme, como una acción o un conjunto de acciones desligados del mismo campo, pero no es así. Es decir, las prácticas comunicativas, que tienen que ver con el conocimiento, con lo educativo y con lo profesional, no son uniformes porque corresponden a la estructura del campo, a las luchas, los conflictos y las tensiones del mismo campo de la comunicación; y a su vez, poco a poco, van reconfigurando el mismo campo.

El campo de la comunicación en general se ha ido constituyendo a partir de ciertas categorizaciones conceptuales que implican determinadas prácticas comunicativas. En este sentido, esas prácticas son los “objetos de estudio” y los procesos o ejercicios que se promueven, se enseñan o se aplican.

En el campo de la comunicación participativa la praxis se dio antes que la conceptualización; es decir, son muchas prácticas comunicativas transformativas y participativas que se dieron antes de que se constituyeran concepciones académicas acerca de ellas. Además, buena parte de quienes participaron en la constitución del campo académico eran sujetos que habían hecho parte de estos procesos comunicativos. Así, este campo de la comunicación se ha visto fuertemente impregnado de esas dinámicas.

La praxis antecedió a la teoría porque es una práctica con sentido, y este último es aquel lo otorgan los miembros de un grupo humano.

Luis Ramiro Beltrán Salmón (2005) ha elaborado un recuento que muestra cómo aparecieron en la región latinoamericana diversas experiencias de comunicación que no esperaron un marco teórico para reclamar carta de ciudadanía. Más bien lo contrario: esas experiencias nutrieron el pensamiento académico sobre este tipo de comunicación.

Desde grupos comunitarios y organizaciones de la sociedad civil se gestaron múltiples experiencias, más o menos exitosas desde el punto de vista de la autogestión y de la participación comunitaria, a veces por iniciativa propia de comunidades y movimientos sociales, y otras veces como producto de una injerencia positiva del propio Estado nacional o de la iglesia católica progresista. La teología de la liberación tuvo sin duda influencia en el ámbito de la comunicación y lo sigue teniendo hoy.

Un ejemplo pionero, de gran duración, fue Radio Sutatenza, creada en septiembre de 1947 por el cura católico José Joaquín Salcedo, para apoyar a comunidades rurales de su parroquia en el Valle de Sutatenza, en Colombia. Otro ejemplo pionero, también de gran duración, pero de

menor tiempo que el anterior y de enorme trascendencia política, es el de las radios mineras en Bolivia, que se multiplicaron desde inicios de la década de los cincuenta, cuando en los campamentos mineros los trabajadores tomaron la palabra para expresar su identidad y fortalecer sus organizaciones sindicales (Gumucio Dagron, 2002).

El profesor Luis Ramiro Beltrán hablaba de la experiencia de las radios mineras en Bolivia:

Veinte años antes de que nuestro admirado pensador Paulo Freire propusiera devolverle la palabra al pueblo, mineros silicosos, que se morían a los treinta y cinco años porque perdían los pulmones en la mina y que ganaban cuarenta dólares al mes por jornadas de doce horas diarias, se dieron a sí mismos la palabra estableciendo pequeñas y rústicas emisoras de radio de mínimo alcance, pero de mucha importancia porque los medios comerciales no los tomaban en cuenta y los medios estatales los amedrentaban y condenaban. Lograron formar así radios autogestionarias y financiadas con cuotas sacadas de sus miserables salarios. Y es que tenían la convicción de que si no tenían voz pública propia siquiera para comunicarse entre ellos, ya que no con toda la nación, jamás podrían superar su estado de sojuzgamiento y de explotación. (Movimiento Los Sin Techo, 2007, p. 50).

Estas dos experiencias dieron origen a dos perspectivas de la comunicación transformadora: la difusionista/funcionalista y la participativa.

Como se muestra en la figura 1 sobre la historia del campo, son varias las experiencias que continuaron el ejemplo de Radio Sutatenza y que desarrollaron la perspectiva difusionista/funcionalista de este campo. Muchas de estas prácticas estaban enfocadas en sacar a los sectores populares de su atraso e incluirlos en la modernización para contribuir al desarrollo de su territorio y del país en su conjunto.

Teniendo en cuenta lo anterior, las prácticas comunicativas son:

- Los mensajes o los discursos que emite un emisor (técnico o con cierta experticia) en un contexto social deprimido, con el objeto de incidir en las prácticas comunicativas y productivas del receptor.
- Aquellas acciones que se desarrollan en los medios con el propósito de cumplir con una o varias funciones de los medios masivos. La principal función de estos últimos es la transmisión de una información que genere mayor desarrollo de los territorios y de sus habitantes;

otra de las funciones es promover la apropiación de tecnologías y herramientas para la transformación del entorno, en pro de una mejor calidad de vida.

- El impacto de los contenidos de los medios en las audiencias para determinar si los mensajes transformaron la opinión pública.

Otras iniciativas surgieron en América Latina en el ámbito de la comunicación participativa, fundamentalmente con radios comunitarias, pero también con teatro de la calle, impresos, video participativo y, más recientemente, redes sociales que aprovechan las nuevas tecnologías para tejer sus relaciones. En torno a todas esas experiencias, fue desarrollándose un pensamiento propio en materia de comunicación para el cambio social, lo cual dejó a la región latinoamericana a la vanguardia a nivel mundial, aunque simultáneamente en Asia, sobre todo en Filipinas, se desarrollaba un pensamiento similar en el ámbito académico, liderado por Nora Quebral (1996).

Son muchas las experiencias de comunicación participativa que se han gestado en el continente latinoamericano y en otras regiones del mundo. Alfonso Gumucio Dagron (2002) en su libro *Haciendo olas. Historias de comunicación participativa para el cambio social*, hace una sistematización de 50 iniciativas significativas en las cinco décadas anteriores. Todas esas experiencias han nutrido la investigación y así han contribuido a fortalecer un campo de acción comunicativa que es ahora reconocido por propios y extraños.

Según los documentos existentes, el campo de la comunicación popular, alternativa, para el desarrollo o para el cambio social surgió desde la década de los cincuenta, cuando se comprendió que la comunicación no solo produce efectos y respuestas, sino que ante todo se construye en una dinámica permanente de interacción, interlocución, relación e interrelación, lo que genera procesos de intersubjetividad. Pero, además, se pensó un para qué de la comunicación: se planteó entonces y se sigue promoviendo una comunicación horizontal, democrática, participativa, plural, que busca el desarrollo social y humano, y el cambio en la sociedad (véase la parte superior de la figura 1 sobre la historia del campo).

Sin embargo, la fecha de inicio de estos procesos comunicativos participativos puede ser mucho antes. Beltrán *et al.* (2008) contaban cómo los pueblos originarios, antes de la colonización española, desarrollaban

acciones comunicativas participativas y transformativas. Desde la época precolombina han existido formas y tipos de comunicación de cada cultura, que se traducen en expresiones artísticas y culturales muy particulares que no hemos reconocido sino hasta hace muy poco tiempo.

En la época colonial, un gran ejemplo de comunicación participativa es el mismo maestro del libertador Simón Bolívar: hablamos de Simón Rodríguez. Él era su gran maestro, un gran educador para la libertad; como dijo Bolívar, “formó mi corazón para la libertad, para la justicia, para lo grande, para lo hermoso” (Prieto, 2004, p. 19). Rodríguez se convirtió, en un momento histórico complejo –finales del siglo XVIII y principios del XIX–, en un arquetipo de la comunicación participativa porque tenía muy claro que todo aprendizaje era un interaprendizaje y eso significaba “entreyudarnos” entre distintos.

Simón Rodríguez no solo fue un gran maestro, sino también un comunicador excepcional porque tenía muy claro que la educación es un proceso comunicativo participativo en la búsqueda de la transformación social.

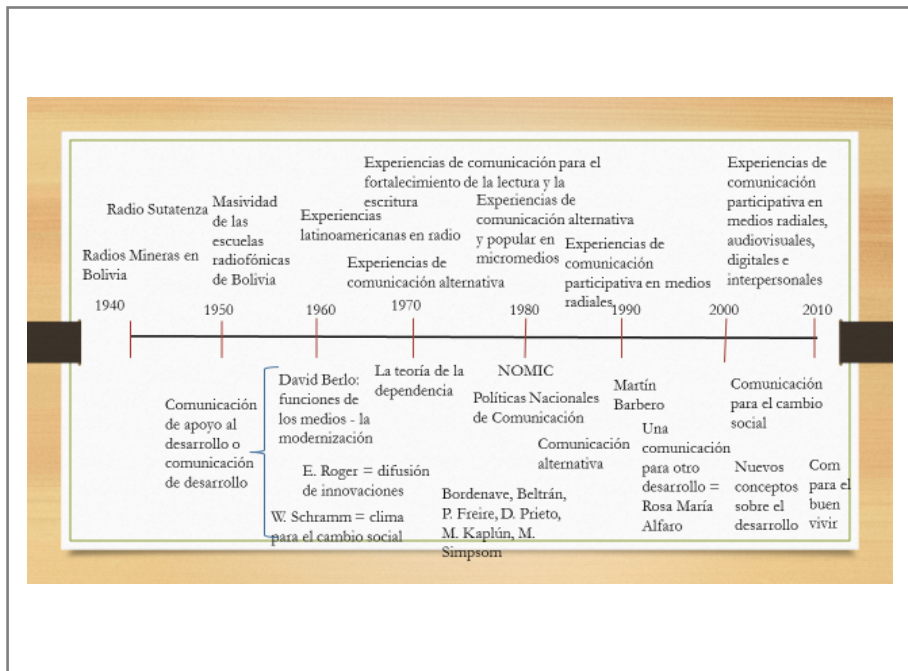
Así como el maestro Rodríguez, existieron innumerables ejemplos y experiencias que mostraban que la comunicación es un proceso de construcción colectiva y no un flujo de información de una fuente a otra.

A partir de lo anterior, es posible afirmar que las prácticas comunicativas que están incluidas en esta perspectiva participativa y transformativa de la comunicación son:

- Procesos y dinámicas en los cuales se persigue la transformación de la realidad a partir de las acciones colectivas mediáticas y sociales de resistencia al sistema comunicativo dominante.
- Los procesos colectivos de construcción de tejido social en la búsqueda del desarrollo humano, social y sinérgico.
- Los procesos de construcción de nuevas ciudadanías con capacidad de decisión sobre lo público.
- Los procesos de construcción y reconstrucción de la memoria y el territorio, a partir de la democratización de la comunicación.

A continuación, se presentan algunos antecedentes históricos del desarrollo de esta comunicación, incluyendo las prácticas y las concepciones teóricas más importantes en todo este tiempo, las concepciones contemporáneas y las tensiones más importantes de estos conceptos.

Figura 1.
El campo: entre prácticas y saberes



Fuente: elaboración propia.

3.2 Los antecedentes históricos del campo

Los antecedentes históricos del campo de la comunicación participativa son los principios epistemológicos de los estudios de comunicación en el mundo, que datan del periodo de entreguerras y que fueron implementados

en los países del llamado Tercer Mundo a través de planes de gobierno, como la Alianza para el Progreso y otras estrategias comunicativas.

3.2.1 La perspectiva funcionalista/difusionista

En la década de los cincuenta y sesenta del siglo pasado, existía un gran consenso entre las élites económicas, políticas e incluso con algunos grupos de intelectuales sobre la manera de superar el llamado “subdesarrollo” de los países del Tercer Mundo para convertirse en “países desarrollados”. La mejor forma de superar ese “atraso” era a través de la imitación, más o menos exacta, del modelo de desarrollo de los países desarrollados o industrializados, el cual estaba basado en el crecimiento económico y productivo. Si se alcanzaba un alto crecimiento en estos aspectos, era muy posible que se lograra el progreso. Así, la idea de desarrollo estuvo muy ligada a la de progreso.

Ese consenso se sustentaba en dos hechos claves: por un lado, la reconstrucción paulatina de Europa, luego de la Segunda Guerra Mundial; por otro lado, la preeminencia de un país como Estados Unidos, que se basaba en esta idea de progreso y desarrollo.

Este modelo de desarrollo era la base del paradigma modernizante, para el cual el desarrollo es un proceso totalizante y evolutivo. Es totalizante porque no existe una posibilidad distinta al crecimiento económico y productivo para alcanzar el progreso, y es evolutivo porque un país puede pasar de considerarse “subdesarrollado” a “desarrollado” si implementa acciones y estrategias para dejar atrás su vida tradicional e incorpora herramientas, tecnologías y procedimientos para lograr el desarrollo tecnológico y económico que redunde en mejor calidad de vida de los habitantes.

El cambio de una sociedad tradicional a una sociedad moderna implicaba la transformación de las actitudes de los miembros de un territorio, así como cambios en las condiciones de vida. Esos cambios de tipo cultural eran necesarios para entrar a la modernidad.

En últimas, la modernización implicaba, por una parte, dejar de lado las tradiciones folclóricas, los aprendizajes sociales, la identidad o las identidades culturales, los lenguajes y otras formas expresivas, así como prácticas “arcaicas” de trabajo y las rutinas, ritmos y aprendizajes tradicionales de producción agrícola; por otra parte, adoptar tanto

la cultura como la mentalidad y productividad de los países occidentales. Llegar al desarrollo implicaba que los países dejaran de ser “atrasados” para convertirse en estados modernos y con crecimiento económico.

En esas décadas de los cincuenta y sesenta, los países latinoamericanos eran esencialmente rurales. La economía provenía de la agricultura y, en ocasiones, de la ganadería. En los años cincuenta varios gobiernos latinoamericanos eran autoritarios porque estaban en manos de dictaduras. Un hecho significativo fue la Revolución cubana, que mostraba que el modelo de desarrollo norteamericano, adoptado en varios países latinoamericanos, tenía grandes falencias, como la exclusión de grandes sectores poblacionales y la inequidad social.

3.2.2.1 Una comunicación de desarrollo, para el desarrollo o de apoyo al desarrollo

Hay varios autores que desarrollaron este paradigma “dominante” de la comunicación; por ejemplo, Wilbur Schramm (1964), Nora Quebral (1996) y hasta el mismo Luis Ramiro Beltrán, en una fase inicial de su trabajo de investigación.

Wilbur Schramm fue director del Instituto de Investigación en Comunicación de la Universidad de Stanford, y desde allí desarrolló su obra sobre la comunicación de desarrollo o de apoyo al desarrollo. Raúl Fuentes Navarro (2005) cuenta cómo en su libro *Desarrollo de la comunicación y desarrollo económico* de 1965, Schramm se adentra en esta comunicación que identifica de la siguiente manera:

- La comunicación debe emplearse para contribuir al sentimiento de nacionalidad.
- La comunicación debe emplearse como voz del planeamiento nacional.
- La comunicación debe emplearse para ayudar a enseñar las destrezas necesarias.
- La comunicación debe usarse para ayudar a ampliar el mercado efectivo.

- Conforme el plan se desarrolla, la comunicación debe usarse en ayudar a la gente a representar sus nuevos papeles.
- La comunicación debe usarse para preparar a la gente a representar su papel como nación entre naciones (citado por Fuentes Navarro, 2005, p. 100).

Como se ve, para Schramm la comunicación debería contribuir al desarrollo o ponerse a disposición de él. Es muy evidente que esta concepción está muy centrada en la sociología del desarrollo norteamericano, que promovía en las regiones que, como América Latina aún no llegaban a un “estado óptimo”, se implementara un plan de desarrollo con aporte del capital extranjero, adoptando los valores del capitalismo occidental y asumiendo cambios tanto tecnológicos como de vida que ayudarían a incrementar la productividad y la eficiencia. Esta comunicación no cuestionaba ese modelo de desarrollo; al contrario, se sometía a él, se convertía en una herramienta para que ese modelo fuese implementado.

Esta concepción de la comunicación en el desarrollo o de apoyo al desarrollo, tiene sus antecedentes genealógicos en el funcionalismo norteamericano y más exactamente en la teoría funcional de los medios. Esta teoría fue impulsada por Harold Lasswell en un primer momento, pero posteriormente por Paul Lazarsfeld y Robert Merton (Wolf, 1987; Wimmer y Dominick, 2001). En el funcionalismo mediático, se pasa de la persuasión a la función de los medios. Aquí los medios ya tienen el compromiso de cumplir con varias funciones: a) la vigilancia del entorno; b) la puesta en relación de los componentes de la sociedad para producir una respuesta al entorno; c) la transmisión de la herencia social, y d) el entretenimiento.

El mismo Schramm acepta esta influencia teórica en el texto “Lo que la comunicación masiva puede hacer y lo que puede ayudar a hacer por el desarrollo nacional” (2008, p. 82); solo que las funciones de los medios en la comunicación de desarrollo debieran asumir tres funciones: la vigilancia del entorno, la toma de decisiones y la enseñanza o la educación.

La función de vigilancia es fundamentalmente informativa. En su opinión, los medios transmiten información con la cual las audiencias tienen la oportunidad de aprender acerca de lo que los rodea, de manera voluntaria o involuntaria. Aquí se pone de manifiesto lo que también

asume la teoría de la aguja hipodérmica de Harold Lasswell. La aguja hipodérmica, en últimas, no es más que la incidencia de un estímulo, a través de los medios masivos, en la conducta de los seres humanos. Esta es una teoría basada en la psicología conductual, y que se centra en la respuesta al estímulo, en este caso a los medios masivos. Harold Lasswell, quien fue su creador e impulsor, consideraba que los medios masivos debían generar respuestas en los receptores a partir de los estímulos emitidos en los contenidos de los medios, de ahí su interés en la propaganda (Wolf, 1987, p. 22).

Así las cosas, para Lasswell la comunicación es intencional y tiene un fin: generar un efecto en la audiencia. En esta teoría hay una preeminencia del emisor sobre el receptor. El emisor es activo y la masa destinataria es pasiva porque es “atacada” por el estímulo. Lo cual muestra cómo el emisor es el único comunicador, porque el receptor o el destinatario están atomizados, aislados.

En este caso, para la comunicación de apoyo al desarrollo, los medios tienen la función de hacer llegar cierta información a las audiencias de los países en vía de desarrollo. Los medios pueden generar interés en nuevas costumbres, nuevos comportamientos, en transformaciones agrícolas, en campañas de salud, o todo lo que se considere “necesario” para la modernización de estos países. La idea es que estos intereses se incorporen a las necesidades de los pueblos latinoamericanos y el “efecto” de los medios masivos haga que estas personas deseen una vida mejor desde este modelo de desarrollo norteamericano. La segunda función es la toma de decisiones. Un proyecto de desarrollo modernizador necesita que la población a la que está dirigido acepte y complemente con sus ideas y su trabajo esa nueva “idea” acerca de su realidad. Schramm acepta que los medios masivos no pueden contribuir directamente a cambiar posturas muy arraigadas y por eso sostiene que los medios deben hacerlo de manera indirecta. Por ejemplo, los medios pueden alimentar el hecho de que se tomen decisiones haciendo pública la información sobre asuntos del desarrollo para incidir sobre aquellos que “influyen” en los demás.

Algunos de estos posibles “influenciadores” son los funcionarios de las instituciones o los docentes. Los medios deben concentrarse en este tipo de personas. Por eso se promueve la formación a través de la radio, el cine y los impresos, para perfeccionar y actualizar a estos personajes en su actuar. Esa formación puede extenderse al público en general, pero

se sabe que es mucho más efectivo el mensaje si es “traducido” por estos “influenciadores”.

Otra opción para que los medios incidan en la toma de decisiones de manera indirecta es la generación de prestigio social. La idea es que tanto los políticos, como los funcionarios agrícolas y todo tipo de asesores de la población alcancen notoriedad pública a través de los medios. De esa manera, estas personas y el desarrollo de las naciones adquieren prestigio. Así, quien se incorpore a procesos de desarrollo modernizador alcanzaría también prestigio social, en un espiral permanente de construcción de prestigio.

De igual forma, Schramm sostiene que los medios pueden hacer cumplir las normas y eso puede ayudar a la toma de decisiones. Este autor piensa que los medios pueden incidir en la mente de los miembros de una nación para que asuman las normas de comportamiento que “se necesitan” para un proyecto de desarrollo modernizador y vigilar las posibles desviaciones de estas normas. Como se ve, aquí vuelve a entrar en juego la visión conductual de la comunicación de Lasswell, que sostiene que los medios pueden persuadir a las audiencias, e inducirlas a la acción (Marafioti, 2005). En este caso, la acción esperada es una conducta asociada a la idea de progreso, a la eficiencia productiva y, en general, a dejar atrás las prácticas de desarrollo tradicionales y asumir las nuevas prácticas del desarrollo modernizante.

En esta perspectiva, los medios también pueden contribuir a la formación del gusto y a hacer públicas las políticas de desarrollo. Los medios entonces podrían crear una “identidad nacional” para cohesionar a la población de un país. En esa misma línea, los medios estarían en capacidad de informar a todo un país acerca de los problemas nacionales y de las políticas que debieran adoptarse; es decir, los medios pueden articular a las masas, que normalmente son muchedumbres fragmentadas, para que se consideren una nación o para que se enteren de los asuntos públicos y actúen en consecuencia.

La tercera función de los medios en el desarrollo es la formativa. Los medios deben formar para la acción, pero no para una acción liberadora como lo expresó Freire (2011), sino una acción como retroalimentación. Es decir, la formación de los medios para el desarrollo está concentrada no solo en la transmisión de conocimientos, sino especialmente en lograr que los estudiantes aprendan a actuar a partir de las orientaciones de los

profesores o los instructores. Los medios se convierten así en difusores de la educación bancaria, solo que esta se dirige a la salida del subdesarrollo.

Esta concepción de la comunicación al servicio del desarrollo ha contado con seguidores en otras partes del mundo. Una de las autoras más sobresalientes en este tema es Nora Quebral (1996), que es considerada la madre de la comunicación para el desarrollo por sus trabajos sobre este tema en Asia y, en especial, en Filipinas. Quebral sostenía que el propósito de esta comunicación es “fomentar el desarrollo”. En su opinión, son tres los elementos clave de una comunicación para el desarrollo: información, motivación y educación.

A este respecto, Quebral (2008) sostiene:

El desarrollo exige precisamente una masa de personas con un índice bajo de alfabetización e ingresos, y los atributos socioeconómicos que lo acompañan, reciban información y adquiera la motivación para aceptar y usar un acervo considerable de ideas y habilidades hasta entonces desconocidas para ellas, en un lapso de tiempo bastante menor que el que normalmente tomaría dicho proceso. Entonces, ese es el trabajo de la comunicación para el desarrollo: informar y motivar a nivel nacional, sectorial y de proyecto. (pp. 107-108).

Esta autora dice que la información en grandes cantidades genera mayor desarrollo porque las audiencias se ven “envueltas” en esta mirada sobre la modernización. Pero, además, si la información es persuasiva, es mucho mejor porque así los habitantes de un país pueden construir una nación. La educación a través de los medios se hace para alcanzar un clima de aceptación de lo que se persigue como objetivo de un proyecto de desarrollo.

Quebral tiene una gran cercanía con los postulados de Schramm, pero hay una diferencia: en buena parte de su obra le concede mucha importancia a la cantidad y al canal de la información. Esto demuestra una relación de esta concepción de la comunicación para el desarrollo con la teoría matemática de la información.

Como sabemos, esta es una teoría que no proviene de las ciencias sociales, sino de la ingeniería. Claude Shannon creó un modelo de información en el cual se reproduce un mensaje de un punto a otro; es un modelo lineal, cuya finalidad es el que la información fluya, y lineal porque la información va de la fuente de la información hasta el

destinatario, pasando por un transmisor, para luego convertirse en una señal que pasa por un canal y llega a un receptor que vuelve esa señal de nuevo en mensaje para el receptor (Wolf, 1987).

Este modelo, que ha servido por décadas para la enseñanza de la comunicación, es más un modelo de sistemas de información que de comunicación. En él, lo más importante es que la información no sea distorsionada, en lo posible no deben existir ruidos que tergiversen o deformen la información inicial. En este modelo el centro de atención está en el mensaje, no en los sujetos ni en los procesos.

Aquí la única diferencia es que la información que pasa por un canal —que es uno de los elementos del modelo— puede ser un servicio de extensión dirigido a un sector de la población, un programa de estudios, una obra de teatro, etcétera, y el destinatario de esta información es el público rural y campesino. En este caso, se trata de que la información fluya en grandes cantidades para que los campesinos se “concienticen” del desarrollo que les es benéfico.

Es muy evidente que este modelo desarrollista anclado a la comunicación no resultó válido para enfrentar los problemas del desarrollo en los países latinoamericanos o incluso en Estados Unidos. En primer lugar, porque el llamado “receptor” o el “destinatario” de la información era el campesino o el trabajador de los sectores populares. En esta concepción, el campesino nunca tuvo la palabra o su visión acerca de la realidad fue negada. La comunicación para el desarrollo no se puede basar en la transmisión de la información sobre el desarrollo. Los destinatarios de la información son sujetos activos que tienen múltiples visiones sobre la realidad que viven a diario. La transferencia de información es importante porque puede contribuir a la contextualización de los problemas del desarrollo, pero no para suplantar la voz de los implicados en un proyecto de desarrollo.

En segundo lugar, como dijo Juan Díaz Bordenave (2008), “a la gente no solo le gusta recibir comunicación de los demás, también le gusta comunicar a los demás lo que piensa y siente” (p. 224). Eso significa que la comunicación es un proceso en el que al menos hay dos interlocutores. En esta concepción de la comunicación hay una concentración en quien emite, que puede ser un planificador, un instructor, un docente, un técnico, etcétera, pero de ninguna manera un campesino, un indígena o un habitante de un sector popular.

Esta es una perspectiva que se basa en la persuasión de las audiencias a través de estrategias comunicativas, dejando de lado la participación de la gente. La razón de esta postura es que a los actores populares se les consideran una masa, un grupo de personas desarticuladas, sin algo en común que los constituya como un “nosotros”. Nunca se buscó la participación comunicativa porque se consideró que los campesinos, los obreros y, en general, todos los sectores populares eran incapaces de hacerlo. No se reconoció que estas personas hacen parte de grupos, conocen su territorio, poseen unos saberes, ya han participado y participan activamente de diferentes procesos comunitarios y son sujetos que cuentan con una trayectoria vital que podría canalizarse en proyectos de desarrollo. El desconocimiento de esas realidades y la falta de reconocimiento de estas personas y grupos como sujetos con capacidad de decisión mandaron al traste muchas iniciativas impulsadas desde los medios masivos.

En tercer lugar, la educación en los medios es muy importante, pero no puede basarse en la transmisión sino en el aprendizaje compartido. Los medios pueden contribuir a la formación de las comunidades, pero “extender” la información no es educación y menos comunicación, como decía Freire (2007). Esta perspectiva de la comunicación para el desarrollo no toma en cuenta al “otro” del proceso formativo, que es el estudiante; además, asume que este es un individuo al que se le depositan contenidos —en este caso sobre problemas o proyectos de desarrollo— para que su mente los procese. Así, el contenido que se transmite a las audiencias termina siendo un instrumento de opresión para que los sectores populares sean aún más oprimidos (Freire, 1985).

La educación es un proceso de comunicación y diálogo ente los partícipes de una práctica pedagógica. En esta perspectiva, no hay diálogo en los medios o a través de ellos, sino una manipulación de los medios sobre la necesidad de un modelo de desarrollo modernizador. No hay diálogo porque no se quiere dialogar con un campesino que es considerado un ignorante absoluto. No se dialoga con alguien a quien no se considera interlocutor. Lo que hay es un monólogo por parte de los técnicos o expertos en alguna temática o estructura de ese modelo de desarrollo norteamericano.

En cuarto lugar, porque este modelo de desarrollo ha generado progreso económico en algunos lugares, pero a la vez ha provocado grandes desigualdades e inequidades sociales. La modernización ha alcanzado

algunos logros importantes, como la incorporación de algunos sectores al mercado productivo, avances en el campo de la biotecnología que han contribuido a la productividad agrícola y aprovechamiento de la tecnología como acceso a bienes y servicios. Sin embargo, esta modernización también ha traído un desmedido deterioro del medio ambiente, enormes carencias padecidas por una buena parte de la humanidad y la concentración de la riqueza en unas pocas manos.

Así las cosas, una comunicación de apoyo al desarrollo o de desarrollo termina siendo una comunicación que fomenta un desarrollo que alimenta la desigualdad y la inequidad, contribuye a la depredación del ambiente y favorece la concentración del poder y la riqueza.

3.2.1.2 La difusión de innovaciones

Otro elemento importante dentro de esta perspectiva funcional/difusionista de la comunicación para el desarrollo es la difusión de innovaciones. El autor que introdujo este elemento fue Everett Rogers con su libro *Difusión de innovaciones*, obra que se publicó en el año 1962.

Raúl Fuentes Navarro recoge de esta obra una definición acerca de la difusión de la innovación:

Este modelo describe el proceso mediante el cual una innovación (definida como una idea práctica u objetivo definido como nuevo para un individuo) es comunicada por medio de ciertos canales a través del tiempo a miembros de un sistema social. El modelo clásico especifica: 1) los estudios en el proceso de decisión – innovación y la importancia relativa de varios canales en cada uno de los estudios; 2) la forma en la cual las características percibidas de las innovaciones afectan su tasa de adopción; 3) las características y el comportamiento de los adaptadores “tempranos” y “tardíos”; 4) el rol de los líderes de opinión en la difusión de innovaciones; y 5) los factores que intervienen en el éxito relativo de los agentes de cambio. (Rogers, citado por Fuentes Navarro, 2005, p. 97).

Aquí se ve cómo para Rogers la innovación implica un cambio de comportamiento de las personas que acceden a esos “bienes”. Es decir, difundir innovaciones implica un cambio social –como se llamó durante un buen tiempo–, que debe llevar a la aceptación de esos nuevos productos

y servicios, que pueden representar la mejoría en la calidad de vida de miles de personas.

Rogers trabajó este modelo de difusión de innovaciones en diversas partes del mundo, y en Colombia en el Instituto Colombiano Agropecuario (ICA), buscando que los campesinos aceptaran esas innovaciones tecnológicas que contribuirían a la mejora de su productividad agrícola y pecuaria.

Uno de sus discípulos, y también de Nora Quebral, fue Juan Jamias (2008), quien relaciona la innovación y la comunicación para el desarrollo así:

Para que la comunicación para el desarrollo exista –física y conceptualmente – debe haber una innovación, una persona o una fuente que la dé a conocer, y una persona o personas que actúen frente a ella de una manera específica. Para cerciorarse deberán obtenerse diferentes grados de acción o cambio en el comportamiento del destinatario. (p. 188).

De esta manera, la difusión de innovaciones es fundamental para la comunicación de desarrollo o para el desarrollo, porque con ella se alcanza el cambio de comportamientos que cualquier proyecto de desarrollo modernizador necesita. Ese cambio se logra gracias al efecto estratégico del medio masivo por el cual se presenta la información sobre algún tópico del desarrollo. En realidad, no se trata de una toma de conciencia del campesino sobre su situación, sino del efecto persuasivo del medio sobre las comunidades y sus líderes para asumir como válida la incorporación de nuevas tecnologías y de una cultura económica que aparentemente es mejor que la suya.

En últimas, en la difusión de innovaciones se habla de un cambio social para mantener un modelo de desarrollo. El modelo no cambia, pero la sociedad sí debe cambiar. El modelo es el requerido, la sociedad debe someterse a él porque le conviene, dado que la innovación es mejor que lo tradicional.

En esta concepción, la innovación es más importante que la sociedad misma, pues esta última en los países en vías de desarrollo está atrasada, pero la innovación es una expresión del mundo desarrollado y, por tanto, debe ser copiada y asimilada. El mismo Rogers (2008) entendió posteriormente que ninguna innovación puede estar sobre los sujetos y sobre sus vivencias y expectativas. La innovación puede contribuir al desarrollo de los pueblos si tiene que ver con sus visiones de presente y futuro.

3.3 La epistemología del campo de la comunicación participativa

En América Latina surgió un nuevo campo de la comunicación: la comunicación participativa a partir de la crisis que produjo la implementación de este modelo difusionista/funcionalista que se acaba de presentar en este capítulo. Esta crisis, como la llama Martín Barbero (“Entrevista Jesús Martín Barbero: comunicación popular y los modelos transnacionales”, 1983), generó dos cosas: reconocer otras prácticas comunicativas participativas y transformativas, y el surgimiento de apuestas epistemológicas latinoamericanas, como la comunicación popular –con todas sus variedades conceptuales y prácticas–, la comunicación para “otro” desarrollo y la comunicación y educación.

3.3.1 La comunicación popular

Uno de los elementos más importantes en el desarrollo de esta perspectiva de la comunicación, que dio origen al campo de la comunicación participativa, fue el concepto de lo popular y de la comunicación popular. Hay varios autores latinoamericanos que han ido conceptualizando esta noción de lo popular y de la comunicación en lo popular. En este texto, se toma como base de análisis lo expresado por María Cristina Mata, Jesús Martín Barbero y Mario Kaplún al respecto de la comunicación popular.

María Mata (2011) sostiene que a lo largo de la historia del pensamiento comunicacional de América Latina se han constituido tres concepciones sobre la comunicación popular. La primera es la de “los sin voz”, pero que “tienen voz”; la segunda tiene que ver con lo popular visto y asumido como movimientos sociales, y la tercera es la comunicación popular como una comunicación en la que los ciudadanos transforman las lógicas del poder. En el presente libro, se asumen cuatro concepciones sobre esta comunicación popular, sumando una que Martín Barbero desarrolló: la comunicación popular como manifestación de la cultura popular.

3.3.1.1 Los “sin voz” pero “con voz”.

La primera concepción sobre la comunicación popular se gestó en los años setenta, a partir del reconocimiento de diferentes prácticas comunicativas desarrolladas por sectores populares. La primera de ellas y más notoria en América Latina son las radios mineras bolivianas. Esa fue una experiencia emblemática porque mostraba de qué manera un sector de la población (el de los obreros mineros) tuvo la capacidad de transformar su realidad desde unas prácticas comunicativas radiales en las que las voces de los mineros y de los dirigentes de las organizaciones sindicales se hicieron públicas, lo que mostró una realidad hasta ese momento desconocida por los medios tradicionales.

Así como esta, en las décadas del cincuenta, sesenta y setenta surgieron otras experiencias en el continente, en especial radiales, periódicos locales, altavoces u otras expresiones populares (véase figura 1), que denotaban que los llamados “sin voz”, realmente “sí tenían voz”, pero no habían sido reconocidos.

Los sectores populares en nuestro continente estaban compuestos por campesinos, obreros e indígenas. Estos sectores eran excluidos del poder, pero también estaban considerados por los intelectuales del paradigma dominante y por los miembros de la perspectiva funcionalista/difusionista, como sectores ignorantes y muy persuasibles por parte de las transnacionales de la información. Por eso, ese apelativo de los “sin voz” tenía más que ver con el acceso a los medios de información y con la paulatina pérdida de “la voz”, a medida que los medios masivos incidían en su cultura e identidad.

La maestra María Cristina Mata (2011) sostiene que estos sectores populares sí contaban con una voz, la de su práctica:

Los recorridos de la comunicación popular latinoamericana hicieron eje en un silencio impuesto que debía ser roto. Esa ruptura aludía a poder pronunciar la palabra acallada por el poder económico y político expresado en los sistemas de explotación y los regímenes dictatoriales o las democracias autoritarias. Pero más complejamente aludía a cuestionar el poder de quienes en diferentes ámbitos establecían las reglas de juego del decir: los que habilitaban o deslegitimaban voces, temas, lenguajes o modalidades expresivas en la casa, en la escuela, en las organizaciones sociales, en los partidos políticos y en las iglesias, porque en múltiples espacios se ejercía el dominio y se buscaba someter a los más débiles y

a quienes confrontaban el orden estatuido porque lo juzgaban injusto e insatisfactorio para sus necesidades, intereses y deseos. (p. 3).

Lo anterior pone de presente varios aspectos relevantes para este análisis. 1) Los “sin voz” existen porque han sido acallados, no porque no tengan algo que decir o porque sus prácticas no hablen. La voz de muchos sectores populares ha sido acallada porque no se ha legitimada por los medios y por los que ostentan el poder; 2) la voz de los sectores populares siempre ha existido, así como se evidencian voces sometidas al poder del Estado o a los poderes hegemónicos, hay voces críticas a la dominación, al establecimiento y a la situación de marginalidad, 3) hay diferentes expresividades de los sectores populares, que no hacen parte de la agenda mediática masiva

Así las cosas, la comunicación popular no es el espacio para “darle voz a los que no tienen voz”, sino el lugar o el proceso en el que las voces de los sectores populares son legitimadas porque son reconocidas como válidas, necesarias y fundamentales para la construcción de una nación.

Mario Kaplún (1985) decía “Sólo cuando la gente comienza a decir su propia palabra, empieza a pensar por sí misma y a liberarse” (p. 75). Los medios son los espacios propicios para la expresión y para “decir su propia palabra”, como sostiene Kaplún. En su obra, la importancia de Freire (2011) es innegable, porque mientras para Freire la liberación se alcanza a través de una educación crítica, para Kaplún se logra poniendo en común las voces de lo popular.

Es indudable que en esta concepción de la comunicación popular la influencia no solo fue de Freire, sino también de la educación popular, la cual busca problematizar y convertir a la educación en una gran herramienta para la transformación de las sociedades latinoamericanas. La educación popular es una pedagogía crítica que pretende hacer resistencia a los modelos dominantes educativos y políticos.

Alfonso Torres Carrillo (2015) recuerda que Carlos Rodrigues Brandao identificó tres grandes sentidos de la expresión educación popular. El primero es el saber y las prácticas de las comunidades populares; aquí se destaca la sabiduría y la cultura popular. El segundo es la democratización del saber escolar, que se centra en que la acción educativa se oriente a los sectores más vulnerables. El tercero es el trabajo de la liberación a través de la educación. Así, la educación no solo es un proceso formativo, sino además un proceso de organización social. Estos tres sentidos de la

educación popular fueron asumidos por esta primera concepción de la comunicación popular.

3.3.1.2 La comunicación popular como culturas populares.

La educación popular incorpora un elemento trascendental para la comprensión de esta comunicación, como son las culturas populares; además, como manifestación de las culturas populares se constituye en el segundo concepto sobre esta comunicación. Aquí esta comunicación es el espacio de expresión de las culturas populares y estas son la base de esa comunicación.

Jesús Martín Barbero (“Entrevista Jesús Martín Barbero: comunicación popular y los modelos transnacionales”, 1983) encuentra la relación entre las culturas y la comunicación popular, así:

Pero otra cosa es partir de lo que yo he partido, y es el hecho de que la comunicación popular nos exige plantearnos los procesos y los problemas de las culturas populares, de los conflictos que articulan esas culturas y, por tanto, de la imposibilidad de soñar una comunicación popular definida únicamente en términos positivos, ya que, planteado en términos de culturas y en términos de dominación y de conflicto, lo que vamos a encontrar en la comunicación popular no es ninguna receta, no es ningún esquema nuevo; es, indudablemente, un espacio de contradicciones, de ambigüedades, donde la resistencia y la impugnación conviven con la complicidad; conviven con la manera con lo que lo popular vive, paradójicamente, contradictoriamente, de su propio contrato. (p. 5).

Esta concepción sobre las culturas populares de Martín Barbero la desarrolló aún más en su libro *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía* (1991), al relacionar a las culturas populares con las mediaciones. Las culturas populares se asumen como espacio de conflicto entre la crítica y el sometimiento, y entre lo tradicional y lo moderno. Las mediaciones se convierten en lo que está entre las matrices culturales y los medios, los medios y el consumo, las matrices culturales y las matrices industriales, y la producción y el consumo cultural. Así, lo popular se ha hecho de lo hegemónico mediático, pero también de las costumbres y tradiciones. La fiesta, por ejemplo, es una mezcla entre lo tradicional y lo hegemónico, al pasar de lo étnico a lo típico.

Los estudios sobre las culturas populares se intensifican en la década de los ochenta en América Latina, con una fuerte influencia de los estudios culturales ingleses. Varios son los exponentes de esta tendencia, como Raymond Williams y Stuart Hall, quienes pensaron la cultura desde el marxismo y el neomarxismo, apoyándose en los postulados de Antonio Gramsci y con lo cual establecieron una estrecha relación entre lo cultural, lo político y lo económico (Richard, 2010, p. 40).

Uno de los elementos centrales de los estudios culturales es la relación entre el poder y la cultura. Williams define a la cultura como el ámbito de las significaciones de la vida social. En la sociedad existen valores en juego, como tradiciones, simbolizaciones o prácticas sociales, que se convierten en elementos fundamentales para la jerarquización social, la legitimación y la validación social. Stuart Hall, por su parte, sostiene que la cultura es un conjunto de reflexiones disponibles con las cuales la sociedad da sentido a sus experiencias, pero la cultura también es la articulación entre las prácticas específicas y la totalidad de la estructura social. Es decir, las prácticas culturales son ejercicios del poder o, si se quiere, son también prácticas políticas.

3.3.1.3 La comunicación popular, alternativa y comunitaria

La tercera concepción sobre la comunicación popular es la que asocia lo popular con los movimientos sociales o con la organización social. Los regímenes autoritarios latinoamericanos de las décadas de los setenta y ochenta dieron origen a esta concepción, al igual que los movimientos sociales de los años ochenta y los noventa.

La profesora Cicilia María Krohling Peruzzo (2012) define así esta comunicación popular, alternativa y comunitaria:

En su conjunto, la comunicación popular y alternativa representa una contracomunicación, otra comunicación, elaborada en el ámbito de los movimientos sociales populares y las “comunidades”. Su objetivo es ejercer la libertad de expresión, ofrecer contenidos diferenciados, servir de instrumentos de concienciación y, así, democratizar la información y el acceso de la población a los medios de comunicación, para contribuir a la transformación social. (pp. 352 y 353).

En esta concepción, la comunicación popular no existiría sin la acción colectiva; incluso, la movilización popular se vale de la comunicación para hacer visibles sus reivindicaciones sociales y, en general, su manera de ver el mundo que los rodea. Es decir, esta comunicación popular es un proceso en el que se hacen tangibles las necesidades sociales, las problemáticas culturales, políticas y económicas, y el sentir de los sectores populares frente a las hegemonías de todo tipo que existen en nuestro medio (Merino Utreras, 1988).

Si hay movimientos sociales es porque hay un conflicto con el establecimiento, lo cual nos lleva a pensar que en esta concepción la comunicación popular es en esencia conflictiva. La comunicación popular es aquí un espacio para la interpelación, el cuestionamiento, la crítica, desde las vivencias de los sectores populares organizados; es, entonces, contrahegemónica, dado que se basa en el conflicto contra lo hegemónico, desde los medios masivos hasta el mismo sistema político y económico opresor.

Los conceptos de hegemonía y de contrahegemonía los presenta Antonio Gramsci (1999). La hegemonía es la capacidad de un grupo para organizarse y articularse con otros grupos a partir de una cierta visión de mundo; es una hegemonía cultural, superior al uso de la fuerza porque se expande a través de la familia, las iglesias, los partidos políticos, el sistema educativo y los medios de información. A través de estos mecanismos hay una imposición de valores, creencias y sentidos sobre lo público y lo privado. Hay una dirección “intelectual y moral” de algunos grupos sociales que ostentan el poder sobre el resto de la sociedad para mantener el estado de las cosas.

Pero para Gramsci sí hay una hegemonía, y podría existir una contrahegemonía o una hegemonía alternativa. Un grupo alterno se puede convertir en contrahegemónico si define sus intereses desde la dimensión intelectual y moral, y también desde la dimensión política. La primera práctica contrahegemónica es la crítica a la hegemonía, que busca generar una “guerra de posiciones” y la subsiguiente práctica es convertirse en una hegemonía alternativa. La comunicación popular asume los postulados de Gramsci y por eso dos de los elementos estructurales de esta concepción y práctica comunicativa son para Mata (2011) la organicidad, como espacio de construcción colectiva, y la inserción de los sectores populares, como movimientos contrahegemónicos.

En las experiencias de esta comunicación popular-comunitaria-alternativa, como dice Krohling Peruzzo, se busca contribuir a la

emancipación de los grupos humanos y a la mejoría en las condiciones de vida de los grupos excluidos, violentados y a los que se les han violado sus derechos.

Esta corriente de pensamiento y de acción está constituida por iniciativas populares en medios y otros canales de expresión, como el teatro, el video, las protestas, etcétera. Son medios y procesos que hacen parte de la organicidad de los movimientos y organizaciones sociales. John Downing (2000) llama a estos medios los *medios de comunicación radicales*, pero en esencia se está hablando de la misma dinámica de los medios y los procesos en relación con los movimientos sociales. Es muy claro para Downing que estas prácticas comunicativas tienen una intención política contrahegemónica frente a los medios dominantes, normalmente masivos, y contienen en sí mismas un gran potencial emancipador.

Esta concepción de lo popular como alternativo, de Krohling Peruzzo, o de lo radical, de Downing, muestra un antecedente importante: los trabajos de Maximo Simpson Grinberg (1986), Diego Portales (1986) y Fernando Reyes Matta (1983). Simpson Grinberg (1984) sostiene que esta comunicación alternativa surge como respuesta al carácter unidireccional y autoritario de los medios masivos. Diego Portales afirma que esta comunicación se opone al predominio de una comunicación transnacional, y Reyes Matta también cree que la comunicación alternativa es una respuesta al sistema dominante, pero asume que, a la vez, es una comunicación que promueve la participación democrática, y que rescata y construye la democracia desde las expresiones democráticas en los medios.

3.3.14 La comunicación popular como procesos ciudadanos de transformación del poder

La cuarta concepción sobre la comunicación popular es aquella que tiene que ver con la constitución de los sujetos políticos como ciudadanos capaces de transgredir los poderes existentes para transformar las lógicas del poder. Esta concepción surge en la primera década de 2000 y va de la mano de la “explosión” de las diversidades u otredades sociales, culturales, políticas y religiosas. Son organizaciones sociales y movimientos populares que se constituyen a partir de las diferencias y de la acción política común.

Aquí no se habla del ciudadano asociado al Estado o a una organización social o política; se asume al ciudadano como un sujeto político que busca politizar o repolitizar la vida cotidiana y la vida pública (Aguiló Bonet, 2009). La propuesta es la formación de otro tipo de ciudadanos: los de alta intensidad, como los llama Boaventura de Sousa Santos, que implica la repolitización de la sociedad y la construcción colectiva de reglas de juego en los territorios. Unos ciudadanos que sean capaces de hacerse cargo de su convivencia, gestionando colectivamente sus conflictos, desde los privados hasta los más públicos y desde los personales hasta los territoriales y más colectivos.

El actor popular es el ciudadano que lucha por participar y construir lo público. Es un individuo que no se contenta con hacer parte de organizaciones o grupos, sino que busca participar en las decisiones sobre los asuntos públicos. Al tiempo que critica la desigualdad, inequidad y exclusión social, busca transformaciones sociales e incorpora esta comunicación a poblaciones subordinadas –como los indígenas, los migrantes, las mujeres, los otros géneros, los niños y niñas, y los campesinos y obreros– para construir con ellos “nuevas realidades comunicativas” (Mata, 2011).

La comunicación popular busca construir lazos entre los ciudadanos –individuos y colectividades– para entretener lo común y hacerle frente a las políticas y regímenes que pretenden mantener el *statu quo*. Asimismo, esta comunicación, como procesos ciudadanos, también incluye a los medios. Clemencia Rodríguez (2009) hace un tiempo comenzó a llamar a los medios alternativos y comunitarios como *medios ciudadanos*. Estos, dice la autora, son “aquellos que promueven procesos simbólicos que le permiten a la gente designar y expresar el mundo en sus propios términos” (p. 18). Los medios son espacios para el reconocimiento de la identidad, para la expresión de esas identidades y para la acción política.

3.3.2 Una comunicación para “otro” desarrollo, el cambio social y la comunicación para el buen vivir

Otro de los elementos epistemológicos que constituye este campo de la comunicación participativa es una relación entre la comunicación y el desarrollo, muy distinta a la perspectiva funcionalista/difusionista.

En la actualidad hablamos más de “comunicación y desarrollo” sin una perspectiva funcional e instrumental. La comunicación *para* el desarrollo subordinó la primera al segundo, en una relación de dependencia que limitó sus alcances. Hoy se ha ampliado el concepto de comunicación como un proceso de interlocución que interpela al desarrollo, lo cuestiona y redefine. La comunicación contribuye a que los sujetos sociales se conviertan en sujetos de su propio desarrollo, a través de procesos de empoderamiento social y político. La comunicación no es más un instrumento para el logro de unos objetivos de corto plazo, sino un proceso continuo de construcción colectiva en el cual los sujetos (individuos o comunidades) son reconocidos como agentes de cambio social y de desarrollo.

Al tratarse de un espacio público todavía en construcción y de un campo de estudio en permanente cuestionamiento, esta mirada sobre la comunicación y el desarrollo plantea preguntas que deben ser respondidas tanto desde las prácticas como desde la academia y, preferiblemente, a través de un accionar conjunto que permita nutrir la investigación científica desde la práctica. Entre tanto, la pregunta general que se ha planteado durante años recientes: ¿cuál comunicación y para qué tipo de desarrollo? justifica por sí misma la profundización en los estudios sobre comunicación, ya que no se resolverá fácilmente. Los debates sobre los modelos de desarrollo incluyen en su seno las discusiones sobre la comunicación y el desarrollo.

Luis Ramiro Beltrán (2008), Everett Rogers (2008) –dos de los autores que contribuyeron a la promoción de la comunicación para el desarrollo o de apoyo al desarrollo, pero luego la controvirtieron– Juan Díaz Bordenave (2015) y Héctor Schmucler (2008) cuestionan ese modelo desarrollista dentro de la comunicación.

Hay varias razones para esa crítica: 1) es una comunicación vertical porque en esta se emiten mensajes que van de arriba –los sectores dominantes– hacia abajo –los sectores dominados–. La retroalimentación es una constatación de que se ha logrado persuadir a las audiencias; 2) no es un proceso democrático porque la interacción humana no existe, no hay diálogo entre los que pretenden implementar un modelo de desarrollo y los habitantes de los territorios donde se implementaría ese modelo de desarrollo. Pero tampoco es democrático porque no hay un proceso de reconocimiento de la voz de los sectores populares para contar con ellos en un eventual proyecto de desarrollo; 3) la visión sobre el desarrollo como

productividad y como avances tecnológicos deshumaniza a la sociedad porque la comunicación es en esencia constituyente de lo humano; 4) esta comunicación está basada en un modelo de desarrollo caduco que no ha mejorado las condiciones de vida de los países del llamado Primer Mundo, y 5) hay una negación de la voz de los sectores populares y de sus necesidades y problemáticas.

El rechazo al desarrollismo propio del paradigma dominante está claro y se ha generalizado, pero las respuestas serán solamente producto de un proceso de reflexión que salga de un debate en profundidad, tanto en espacios académicos como en el espacio público de la sociedad civil. Las nociones actuales de comunicación participativa rechazan la idea del emisor como protagonista, porque contribuye al “desarrollo” de sus interlocutores poniendo el acento en la difusión de mensajes. Hoy hablamos de una comunicación dialógica en la que los sujetos construyen su propio discurso sobre el desarrollo, se organizan para intervenir con voz propia en la esfera de lo público y a través de la acción colectiva reconfiguran su papel como sujetos políticos.

Hay varios autores que han criticado el paradigma dominante, pero también han construido nociones sobre la comunicación y el desarrollo, pensando la comunicación y el desarrollo como un proceso de transformación desde las mismas comunidades. A lo largo del tiempo se han venido gestando varias tendencias de una comunicación para “otro” desarrollo, como son la comunicación horizontal y democrática (liderada por Luis Ramiro Beltrán S., 2015), la comunicación en el desarrollo –(promovida por Juan Díaz Bordenave [2008] y Rosa María Alfaro [2009], la comunicación y el cambio social (impulsada por Alfonso Gumucio Dagron, 2004) y la comunicación para el buen vivir (en cabeza de Adalid Contreras Baspineiro, 2011).

3.3.2.1 La comunicación horizontal y democrática

En cuanto a la primera concepción, la de la comunicación horizontal y democrática, el maestro boliviano Luis Ramiro Beltrán (2015) sostiene:

La comunicación es el proceso de interacción social democrática que se basa en el intercambio de símbolos por los cuales los seres humanos

comparten voluntariamente sus experiencias bajo condiciones de acceso libre e igualitario, diálogo y participación.

Todos tienen el derecho a comunicarse con el fin de satisfacer sus necesidades de comunicación por medio del goce de los recursos de la comunicación.

Los seres humanos se comunican con múltiples propósitos. El principal no es el ejercicio de la influencia sobre el comportamiento de los demás. (p. 154).

La comunicación es democrática; para Beltrán, sí es una comunicación que deja de ser vertical y se opta por la horizontalidad comunicativa. La comunicación vertical se presenta cuando una parte minoritaria de la población (las élites) ejerce el poder sobre la mayoría de la población (el pueblo). Ese poder hegemónico se ejerce a través de los medios masivos, y es a través de estos que quienes ostentan el poder subordinan a los sectores marginados de la población.

La comunicación es horizontal si se cumplen varios elementos: 1) acceso, que es el derecho a recibir mensajes; 2) diálogo, el derecho a recibir, pero al mismo tiempo a emitir mensajes; 3) participación, derecho a dar a conocer mensajes a otros; 4) derecho a la comunicación, derecho a recibir y emitir mensajes intermitentemente o al mismo tiempo; 5) considerar a los seres humanos como comunicadores, derecho tanto de emitir mensajes como de recibirlos; 6) la necesidad de comunicarse, que es una demanda natural individual y es una condición de la existencia humana; 7) el recurso de la comunicación, cualquier elemento para hacer posible el intercambio simbólico; 8) la libertad, un proceso generado en una negociación con la libertad de los demás; 9) el igualitarismo, expandir las posibilidades de recepción de mensajes y reducir la concentración de las posibilidades de emisión en unas pocas manos, y 10) la influencia sobre el comportamiento de manera lícita.

Esta es una comunicación que reivindica derechos: el derecho a la información, que se alcanza con el acceso de los pueblos a los medios y a sus contenidos; el derecho al desarrollo, que promueve el diálogo y la participación como elementos fundamentales de un desarrollo humano, y el derecho a la comunicación, que implica el derecho de los grupos sociales a organizarse y a dar a conocer sus cosmovisiones y proyectos presentes y futuros.

No cabe duda de que Beltrán tuvo dificultades para apartarse de las tendencias norteamericanas sobre la comunicación, como la teoría del emirec (Aparici y García-Marín, 2018). Sin embargo, la llamada “horizontalidad” de la comunicación estuvo muy influenciada por varios autores latinoamericanos. El más importante de ellos fue Paulo Freire, especialmente a partir de su obra *La educación como práctica de la libertad* (2011), en la cual el autor le apuesta a una pedagogía para la libertad, que promueve la reflexión y la autoreflexión sobre el papel histórico de los sujetos en el espacio y el tiempo. Para la elaboración de este concepto sobre la horizontal comunicativa, Beltrán toma de la obra de Freire la necesidad del diálogo y la participación como elementos fundamentales en la toma de conciencia sobre las realidades.

En las décadas de los setenta y ochenta, dos hechos fueron trascendentales para esta mirada sobre el desarrollo y su articulación con la comunicación. El primero es el informe MacBride (1993) y el segundo es el debate sobre el Nuevo Orden Mundial sobre la Información y la Comunicación (NOMIC). En el informe, MacBride de la Unesco se dan a conocer una gran cantidad de experiencias en comunicación popular, alternativa y para el desarrollo que dejan ver una enorme diversidad de posibilidades de democratización de la comunicación desde los sectores marginados. Al tiempo, en ese mismo encuentro de la Unesco y en otros espacios se comenzó a debatir el concepto sobre el NOMIC. Ese “nuevo orden” ponía de presente una mirada distinta sobre los medios y su incidencia en los países del llamado Tercer Mundo, y acerca de la necesidad de conformar redes de medios latinoamericanos y de la región del sur. Luis Ramiro Beltrán lideró un movimiento intelectual latinoamericano a favor de las políticas nacionales de comunicación, que buscaban promover una verdadera democratización de la comunicación y la información en la región.

Estos hechos, esta concepción y esta práctica de la comunicación horizontal y democrática tuvieron una enorme relación con la teoría de la dependencia, la cual nació en América Latina en las décadas de los sesenta y setenta, y sus postulados son: 1) el subdesarrollo está directamente ligado a la expansión de los países industrializados; 2) el desarrollo y subdesarrollo son dos aspectos diferentes del mismo proceso; 3) el subdesarrollo no es ni una etapa en un proceso gradual hacia el desarrollo ni una precondition, sino una condición en sí misma, y 4) la dependencia no se limita a relaciones entre países, sino que también crea estructuras internas en las sociedades (Cardoso y Faletto, 1977).

3.3.2.2 La comunicación en el desarrollo

El investigador paraguayo Juan Díaz Bordenave (2008) estuvo muy influenciado por la obra de Freire y por eso hablaba de la función de la comunicación en el desarrollo, que es la segunda tendencia de esta comunicación para “otro” desarrollo:

Bajo la influencia de Freire, Ivan llich y muchos otros comunicadores han llegado a concebir la comunicación como un proceso inseparable de los demás procesos sociales y políticos necesarios para el desarrollo y la independencia nacionales. Los números fracasos y frustraciones a los que se enfrentan los esfuerzos modernizadores han demostrado que para ser realmente eficaz, la comunicación debe estar orgánicamente integrada con procesos tales como la concientización, la organización, la politización y la tecnificación. (p. 229).

Díaz Bordenave recoge de Beltrán la gran crítica a los sistemas comunicativos y educativos como herramientas para la dominación y domesticación de la sociedad, y la propuesta de contribuir desde la educación y la comunicación con la construcción de una conciencia crítica autónoma.

La comunicación en el desarrollo es, para Díaz Bordenave, la posibilidad de transformar críticamente las realidades que le son adversas a los sectores populares, a través de la conciencia de los sujetos acerca de las problemáticas del desarrollo local, nacional e internacional, de generar organización social y política alrededor de la visibilización, el debate y la acción política sobre el desarrollo de los pueblos latinoamericanos, y de generar autonomía partiendo de las propias realidades de los sectores marginados y populares.

Otra de las autoras que más ha trabajado esta noción de comunicación en el desarrollo es la peruana Rosa María Alfaro Moreno (2006), quien agregó varios elementos novedosos a esta concepción sobre estos procesos participativos:

Definir a la comunicación es una tarea difícil, especialmente si no queremos caer en el simplismo. La conexión con el desarrollo, desde los conceptos de capital social y cultural, le precisa ya un sentido participativo como punto de partida que la define; es decir, inserta en un proyecto político democratizador. Más bien tendríamos que hablar de una comunicación viva que compromete los imaginarios y deseos en la línea de resolver sus

problemas, alimentar esperanzas o sueños, generar cambios sostenibles y salir adelante, siendo protagonistas de la ruta emprendida. Se trata de convertir esos sentidos subjetivos individuales o parciales de personas y organizaciones. Pero el impulso amplio de compromisos que lo dirige es conseguir transformaciones que reduzcan las desigualdades, que aseguren un mínimo de convivencia generando vínculos de cohesión y emprendimiento común, que permitan una sociedad más dirigida por valores éticos. Sea ésta intervención directa, mediada y/o virtual, la entendemos inserta en esa voluntad colectiva e interactiva que desea y busca permutar las lógicas que nos han llevado a tantos problemas o conflictos y también pasividad. De alguna manera, es acercarse entre diversos sujetos y grupos a tocar la posibilidad del sueño hecho realidad aunque su realización fuese poco a poco y a cuenta gotas. (2006, p.79).

Como se ve, esta relación entre comunicación y desarrollo dista mucho de las concepciones desarrollistas y centra su atención en el sujeto individual y colectivo. Esta perspectiva de la comunicación en el desarrollo humano es coherente con las nuevas orientaciones sobre desarrollo, que sin bien han sido formuladas por varios autores, no necesariamente se incorporan en los mecanismos institucionales de desarrollo, en los cuales los cambios suelen ser lentos, en parte por la propia dinámica burocrática que busca preservarse a sí misma.

Max-Neef *et al.* (2000) hablan del desarrollo a escala humana. El desarrollo humano está orientado a la satisfacción de las necesidades humanas para elevar la calidad de vida. En este sentido, la propuesta se basa en la relación entre necesidades humanas y satisfactores. Las primeras, entendidas como un sistema de carencias y potencialidades, y los segundos como “formas de ser, hacer y estar, de carácter individual y colectivo, conducentes a la actualización de necesidades” (Max-Neef *et al.*, 2000, p. 18). El desarrollo a escala humana significa una oportunidad para que las personas sean reconocidas como sujetos políticos, y así dar origen a un desarrollo autodependiente y participativo, no impuesto, sino construido de abajo hacia arriba (Aprea y Cabello, 2004).

Este tipo de desarrollo implica que los sujetos se vinculen como partícipes de su propio destino para alcanzar la libertad. Como lo ha escrito Amartya Sen (1999), la libertad es el fin principal del desarrollo. En este enfoque los ciudadanos pueden participar en la configuración de su propio destino, la clave está en el desarrollo y en la salvaguardia de las capacidades de los individuos. El trabajo de Amartya Sen y de otras

personas fundó las bases conceptuales de un enfoque alternativo y más amplio del desarrollo humano (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2001), que incluye elementos como tener una vida sana, conocimientos, acceso a recursos indispensables para una vida digna y poder participar en la vida de la comunidad.

El desarrollo humano comparte una visión común con los derechos humanos. El objetivo es la libertad humana, la cual resulta vital para el desarrollo de las capacidades y el ejercicio de los derechos. Las personas deben tener libertad para hacer uso de sus opciones y participar en las decisiones que afectan sus vidas. El desarrollo humano y los derechos humanos se refuerzan mutuamente, ayudan a garantizar el bienestar y la dignidad de todas las personas y fomentan el respeto por sí mismo y por los demás. (PNUD, 2001, p. 11).

Otra visión sobre el desarrollo que también se valora en esta mirada hacia la comunicación y el desarrollo de Alfaro es la que plantea Sergio Boisier (2003), conocida como el *desarrollo sinérgico*. Esta es una propuesta que le apunta al desarrollo a partir de la relación con el territorio como escenario de producción simbólica, económica, política, cultural y social. El territorio es una construcción simbólica que trasciende su condición física; es el espacio-tiempo que da sentido a las interacciones sociales que nos constituyen como ciudadanos. Lo anterior enfatiza la necesidad de contar con el capital humano y con el capital social para emprender cualquier iniciativa en favor del desarrollo, sin olvidar que también existen otros capitales como el económico, el cognitivo, el simbólico, el cultural —siguiendo a Bourdieu (1987)—, el psicosocial, el cívico —partiendo de lo dicho por Putnam (1994)—. Lo importante es que se generen sinergias en todos estos capitales, de tal forma que se construya un capital sinérgico que se base en las acciones colectivas dirigidas a propósitos comunes.

Aquí la comunicación puede contribuir a la formación de sujetos críticos frente al desarrollo neoliberal y propositivos ante alternativas para el desarrollo. Así lo vimos en el trabajo realizado sobre la “Comunicación para la construcción del capital social” (Rocha Torres *et al.*, 2008). En esta experiencia se evidenció que el desarrollo se puede construir “desde abajo”, a través de procesos participativos de planeación.

Esa concepción de comunicación y desarrollo está fuertemente relacionada con la democratización de la comunicación; es decir, la

comunicación en el desarrollo solo es viable si se posibilita la democracia comunicativa. La democracia es entendida como su noción más antigua: el gobierno del pueblo, y un pueblo puede gobernarse si sus habitantes se convierten en ciudadanos activos y propositivos; en ciudadanos que luchen por lo público y que se constituyan en alternativas al poder hegemónico. Se trataría de asumir la democracia como la transformación de las relaciones desiguales de poder desde la acción ciudadana (De Sousa Santos, 2017). La comunicación en el desarrollo persigue la construcción de esta nueva democracia y estas nuevas ciudadanías.

3.3.2.3 La comunicación y el cambio social

En la primera década de 2000, surgió la noción de comunicación para el cambio social o la comunicación y el cambio social. Esta concepción de la comunicación abrió la puerta a la necesidad de alcanzar cambios sociales significativos. Alfonso Gumucio Dagron (2004) la define así:

La comunicación para el cambio social es una comunicación ética, es decir, de la identidad y de la afirmación de valores; amplifica las voces ocultas o negadas, y busca potenciar su presencia en la esfera pública. Recupera el diálogo y la participación como ejes centrales; ambos elementos existían entrelazados con otros modelos y paradigmas y estaban presentes en la teoría como un gran número de experiencias concretas, pero no tenían carta de ciudadanía entre los modelos dominantes de modo que no alimentaron suficientemente la reflexión. Esta comunicación que comienza ahora a recuperar terreno es como el cuarto mosquetero, presente junto a los otros tres, aunque no se lo cuente todavía. Entra un poco más tarde en escena, pero su contribución es definitiva. (pp. 6 y 7).

Gumucio Dagron identifica ciertas características de la comunicación para el cambio social, que si bien son parcialmente compartidas con visiones anteriores, la hacen diferente y subrayan su complejidad.

Las principales premisas de la comunicación para el cambio social, centrales en el debate sobre desarrollo y comunicación, podrían resumirse de la siguiente manera. En primer lugar, la sociedad demanda una comunicación con visión estratégica, capaz de incidir en las políticas nacionales, en los marcos legales, en los planes de macro-desarrollo y no solamente en aquellos del desarrollo local; por eso esta comunicación

es estratégica. En segundo lugar, en todos los niveles de la sociedad, la sostenibilidad de los cambios políticos, económicos, sociales y culturales se garantiza cuando los individuos y las colectividades afectadas se apropian del proceso y de los contenidos comunicacionales, y eso es lo que persigue la comunicación para el cambio social. En tercer lugar, en los niveles locales, la comunicación para el cambio social, horizontal y fortalecedora del sentir comunitario, amplía las voces de los más pobres, y tiene como eje la noción de apropiación del proceso comunicacional. En cuarto lugar, las comunidades (geográficas, étnicas o de interés) deben ser agentes de su propio desarrollo y gestoras de su propia comunicación. En quinto lugar, esta comunicación promueve el diálogo, el debate y la negociación desde el seno de la comunidad. En sexto lugar, los resultados del proceso de interacción entre la comunicación y el desarrollo deben ir más allá de los comportamientos individuales y tomar en cuenta las normas sociales, las políticas vigentes, la cultura y el contexto general y específico del desarrollo. En séptimo lugar, por cuanto diálogo y participación, la comunicación contribuye a fortalecer la identidad cultural, la confianza, el compromiso, la apropiación de la palabra y el fortalecimiento comunitario. Por último, la comunicación participativa, esencial en los procesos de desarrollo, rechaza el modelo lineal de transmisión de la información desde un centro emisor hacia un individuo receptor y promueve una dinámica cíclica de interacciones desde el conocimiento compartido y la acción colectiva.

Desde mi experiencia, lo más relevante de esta noción son dos elementos fundamentales: 1) esta concepción de la comunicación para el cambio social recoge algunos de los postulados de la comunicación popular y de la comunicación en el desarrollo, estudiados en este capítulo. De la comunicación popular recoge lo reseñado aquí sobre los “sin voz”, pero que realmente sí la tienen, y el tema de la cultura o la identidad popular. Y de la comunicación en el desarrollo asume el debate sobre la autonomía de los pueblos para autodeterminarse, así como la crítica al modelo lineal de la comunicación, que hace parte del paradigma dominante. 2) en esta concepción se le da mayor relevancia al diálogo, la participación y el proceso comunicativo. Es una comunicación dialógica, pero no en el sentido habermasiano, sino que asume al diálogo como una construcción de la realidad generada por las subjetividades culturales de individuos distintos. De igual forma, la participación es un proceso que

se genera en el mismo diálogo o en cualquier tipo de espacio de interacción. La participación es la posibilidad de poner en juego esas visiones sobre el mundo y construir sentidos colectivos entre interlocutores. Así, diálogo y negociación son procesos de implicación entre diferentes sujetos individuales y colectivos en la búsqueda de un cambio social, una transformación generada desde los mismos sujetos y que redundará en la mejoría en las condiciones de vida.

Siguiendo estos postulados, participamos en una experiencia en un sector excluido de las políticas públicas y de la acción estatal, como lo fue Cazuca, al lado de la capital colombiana, y encontramos que los hombres, las mujeres, los jóvenes, los niños y las niñas con los que trabajamos pudieron participar de la construcción de ese territorio, a través del video participativo (Rocha, 2018).

3.3.2.4 La comunicación para el buen vivir

En este siglo tomó mucha fuerza la noción de comunicación para el vivir bien o de comunicación para el buen vivir. El *vivir bien* se viene convirtiendo en una alternativa al desarrollo. El vivir bien —en aimara: *Suma Qamaña*—, o el buen vivir —en quechua: *Suma Kausay* y *Aññyn Kaysay*—, significan “espléndida existencia” (Contreras Baspineiro, 2011). El buen vivir significa una existencia “buena” de vida que proviene de los saberes ancestrales. Es una filosofía de vida que no pretende alcanzar un nivel superior o inferior frente a otros modos de vida, sino que cada grupo social construya sus modos de vida a partir de sus cosmovisiones.

Adalid Contreras Baspineiro (2011) nos habla así de esta perspectiva nueva, pero a la vez la más ancestral de todas las concepciones estudiadas:

Lo dicho nos anticipa que la *Comunicación para el Vivir Bien*, o Comunicación para el Buen Convivir ligada a la doble construcción de culturas y políticas de Estado, no se puede realizar en tareas de mera difusión, sino en procesos de diálogo, participación, relación y creación colectiva de discursos y prácticas que subvierten la modernidad excluyente para generar sociedades de vida buena. Se requiere por tanto un enfoque que combine visiones, posiciones e intervenciones interculturales, educativas y políticas, cuidando la tentación distorsionadora de apropiaciones memorísticas, retransmisoras, acrílicas y fanatizadas de un Buen Vivir que

está siendo construido en encuentros de múltiples alteridades, por lo que más que recitarlo doctrinariamente se tendrá que aprender a vivirlo en la intimidad personal y en las relaciones sociales y con la naturaleza. (p. 23).

En esta concepción, hay una estrecha relación entre la comunicación intercultural y la decolonialidad del saber y del poder. Según Walsh (2005) la interculturalidad no es simplemente las relaciones entre las culturas, en las cuales hay una dominación explícita o implícita por parte de alguna de ellas, como las eurocéntricas u occidentales, las blancas y la patriarcal. La interculturalidad busca romper con esa colonialidad, cuestionando el poder dominante, reconociendo y fortaleciendo las culturas propias, las identidades y las diferencias coloniales. Así, la comunicación intercultural promueve la transformación de las relaciones, las estructuras, las instituciones y los conocimientos y saberes. Por eso, comunicarse interculturalmente es decolonizar el saber y el poder, porque implica la construcción de nuevos modos de poder, saber y de ser en el mundo y con los demás.

La comunicación para el buen vivir se basa en la construcción de esas relaciones de interculturalidad y se fundamenta en cuatro principios del *Suma Qamaña*, que el filósofo aimara David Choquehuanca Céspedes (2010) describe en varios de sus textos. Estos principios son: 1) saber escuchar; 2) saber compartir; 3) saber vivir en armonía y complementariedad, y 3) saber soñar.

Los cuatro son saberes decoloniales que se incorporan a la comunicación para el buen vivir; por ejemplo, el saber escuchar, que es el primer saber, es la acción de escucha como una acción comunicativa. Aquí hay una fuerte relación con la comunicación horizontal y dialogal de Beltrán, porque saber escuchar es una manera de comunicarse entre los sujetos como pares, pero aquí no solo se escucha a los sujetos humanos, sino también a la tierra como un sujeto y los demás seres vivos. Se escuchan las voces de la sociedad y los sonidos de la naturaleza.

El saber escuchar a la vez es una acción política; lo es porque no se privilegia el capital sino las relaciones con el hombre y la naturaleza, y porque en esta concepción se apropia a la vida como la base de las relaciones sociales y las prácticas de convivencia entre los sujetos y entre estos y su entorno natural.

El segundo saber, el saber compartir, es una postura ante la vida: dejar la competitividad y el individualismo, y adentrarse en la solidaridad, y en la acción compartida o colectiva. En este saber, la comunicación para el buen vivir retoma de la comunicación popular la esencia liberadora y transformadora. Saber compartir es construir con otros para liberarse y generar transformaciones desde los mismos sectores populares. Es una comunicación que parte de la práctica, la conceptualiza y vuelve a la práctica para transformarla; es decir, se comparte para generar cambios y una vida mejor para todos

El saber compartir es una experiencia de sentir y pensar o de sentipensamientos, como los llamara Orlando Fals-Borda (2009). Estamos hechos no solo de razón, sino también de emociones; pensamos y sentimos al tiempo, no solo somos seres de razón, somos también seres emotivos. La solidaridad, por ejemplo, puede provenir de la razón, pero a la vez de lo emocional.

La base del tercer saber, el saber vivir en armonía y complementariedad, es la unidad en la diversidad; es decir, la armonía y la complementariedad se construyen desde lo diverso en la búsqueda de un buen vivir común. No podemos vivir sin los demás o no podemos convivir sin los otros, y esos otros son el resto de la sociedad y la naturaleza. Vivimos o convivimos con el planeta y con los seres vivos que se encuentran allí.

Saber vivir en complementariedad es una experiencia de interculturalidad. Las culturas se complementan en el diálogo de saberes, sin que una predomine frente a las demás. Este saber toma de los estudios culturales la definición de la práctica cultural como la suma de las interrelaciones (Richard, 2010).

El último saber es el saber soñar. Saber soñar es continuar con las utopías, como la búsqueda del vivir bien y de la democratización de la comunicación. En últimas, saber soñar es poner en juego esos saberes anteriores en la búsqueda de una sociedad más democrática, conviviendo bien entre ellos y con la naturaleza. En últimas, la comunicación para el buen vivir, en palabras de Contreras Baspineiro (2011), "es una práctica política por su significación histórica, una acción educativa por sus formas de apropiación, y una intervención intercultural por su relevancia estratégica" (p. 52).

La osada propuesta de asociar esta comunicación con la comunicación intercultural tiene una motivación: la brecha y la consecuente distancia entre Occidente y el resto del mundo. Los estudios poscoloniales y

decoloniales en América Latina presentan una posición crítica al respecto y ofrecen una visión que ayuda a situar la comunicación no solo como campo de saber, sino también como una construcción de sentido que pone en discusión un imaginario-otro de sociedad y una condición distinta de esta y del conocimiento:

La comunicación para el buen vivir se enmarca en los estudios decoloniales que tiene lugar en América Latina. A partir del siglo XXI autores como Aníbal Quijano (2014), Walter Dignolo (2005), Arturo Escobar (2007) Santiago Castro-Gómez (2008), Boaventura de Sousa Santos (2010), Enrique Dussel (2006), entre otros, se preocupan por la colonialidad política y económica que implica una colonialidad cultural. Esta concepción de la cultura pasa por el reconocimiento de la historia de nuestros pueblos y, en especial, por las transformaciones culturales que se originaron con la colonización.

Como se dijo al principio de este apartado, esta es una concepción que se considera una alternativa al desarrollo o un posdesarrollo. Arturo Escobar (2013) identifica algunos criterios del posdesarrollo, como el diseño de políticas que relacionan los intereses y vivencias entre los grupos humanos y entre estos y la naturaleza. Es decir, un criterio del posdesarrollo es la articulación de cosmovisiones relacionales entre lo humano y lo no humano, y entre el individuo y la comunidad. Otro criterio es el diálogo intercultural alrededor de propuestas y visiones distintas acerca de lo natural-humano. Un último criterio es la integración regional autónoma basada en criterios ecológicos y de desarrollo “autocentrado” —que no está sujeto a parámetros econométricos—, a nivel local, nacional, regional y global.

3.3.3 La educomunicación

La educación popular ha incidido de manera directa en el campo de la comunicación participativa, ha sido la base epistemológica fundamental de la comunicación popular, especialmente para la tendencia de los “sin voz”, pero “con voz”, y también de la comunicación horizontal y democrática. Sin embargo, la relación entre educación y comunicación se ha desarrollado de manera autónoma como comunicación en la educación o comunicación y educación.

Hay varios autores que han identificado y construido esta relación entre comunicación y educación dentro del campo de la comunicación participativa como Daniel Prieto Castillo (2006), Francisco Gutiérrez (Prieto Castillo y Gutiérrez, 1994), Mario Kaplún (2002) y Jorge Huergo (2010) entre otros. Hay que aclarar que la comunicación-educación se ha convertido en un campo autónomo dentro del campo de estudios de la comunicación; sin embargo, en este libro se incluye esta relación porque se considera que el estudio de la comunicación en la educación o de la educación en la comunicación ha sido vital para el desarrollo del campo de la comunicación participativa.

El autor más cercano a la educación popular fue Mario Kaplún (2002); según este autor la educomunicación:

Ella (la comunicación social, democrática y eficaz, al igual que la comunicación educativa):

1. Ha de estar al servicio de un proceso educativo transformador, en el cual los sujetos destinatarios vayan comprendiendo críticamente su realidad y adquiriendo instrumentos para transformarla.
2. Y ha de ser una auténtica comunicación; es decir, tener como metas el diálogo y la participación. (Kaplún, 2002, p. 61).

Con lo anterior es evidente que Kaplún hace hincapié en el proceso. La educación popular enfatizó en el proceso de reflexión y acción, a medida que el sujeto iba descubriendo, elaborando, reinventando y haciendo suyo el conocimiento. Así, lo que un estudiante necesita en un proceso educativo son instrumentos para pensar, complejizar las relaciones y para construirse como un sujeto crítico.

En un proceso el error no se rechaza, se acoge como un aprendizaje. El conflicto no es un error, es una situación que se presenta y que debe ser afrontada como una fuerza movilizadora. El conflicto hace parte del proceso, de hecho, vitaliza el proceso y lo hace más dinámico.

En un proceso educativo, es imprescindible la participación. Este es un modelo que requiere la participación activa de los sujetos para que se presente y se mantenga. Hay dos razones para que este proceso sea participativo: la coherencia y la eficacia. Es necesario que sea participativo porque entonces no habría interlocutores y es con ellos con quienes se construye el proceso; además, al ser participativo también se

es eficaz, porque la mejor manera de alcanzar el conocimiento es cuestionando, involucrándose, investigando, escuchando y problematizando. En este modelo de educación, se exaltan valores como la solidaridad y la cooperación.

De esta manera, la comunicación es también un proceso de aprendizaje en el que existe reflexión y acción, y en el que los interlocutores participan de él escuchando y comunicándose de manera permanente.

Así como Kaplún retoma de la educación popular la noción sobre la educación liberadora, para hablar de comunicación asume los conceptos de los latinoamericanos Antonio Pasquali (1970) y de Luis Ramiro Beltrán (2015). En primer lugar, de Pasquali toma en cuenta el proceso de emisión/recepción de mensajes entre interlocutores en un ejercicio recíproco; en segundo lugar, Beltrán retoma el proceso de interacción social democrática, basado en el diálogo y la participación.

Kaplún también asume un concepto foráneo como el de emirec, de Jean Cloutier (Aparici y García-Marín, 2018). Según Cloutier, todo ser humano es alternativamente emisor y receptor porque está dotado para ello. Este concepto le ayuda a Kaplún a argumentar que ya no se debería hablar más de emisores y de receptores, sino de interlocutores.

Hoy el conocimiento se ve con al menos cuatro características: primero es como posibilidad de expresión del disenso. Es decir, el conocimiento no es traído como sermón, sino que se construye en el reconocimiento del otro y con el otro. Segundo, el conocimiento como incertidumbre, como la necesidad de preguntarse y problematizarse y no tanto de responderse. No es conocimiento-verdad, sino conocimiento-problema. Tercero, como productor de categorías sociales, ya no como reproductor de ellas, sino el conocimiento producido para el desarrollo personal, social, cognitivo y de convivencia. Cuarto, como posibilidad de autonomía, como la posibilidad de autorreconocimiento y de ser validado socialmente.

El conocimiento vendría a relacionarse directamente con la comunicación porque esta buscaría construir y circular sentidos entre diversos actores sociales en un contexto determinado. La comunicación entonces es un proceso, no una acción; es un conjunto de acciones en las que se ven comprometidos varios individuos que se relacionan entre sí y continuamente producen modificaciones producto de sus interacciones. El conocimiento y la comunicación son, en este nuevo milenio, dinámicas y construcciones cercanas.

Así, la educomunicación es varias cosas: 1) educar para la comunicación; 2) comunicar en la educación; 3) la construcción del sujeto desde los procesos de aprendizaje e interaprendizaje; 4) la comprensión de los medios y del poder, y 5) es un proceso de interlocución e interacción social democrática (Aparici, 2010).

Otros autores que han trabajado incesantemente el tema de la interlocución y de los aprendizajes son Daniel Prieto Castillo y Francisco Gutiérrez (1994) con su propuesta de la mediación pedagógica.

Estos mismo autores (Prieto Castillo y Gutiérrez Pérez, 1993) decían que la mediación pedagógica era: “La promoción del aprendizaje en el horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (p. 40). La participación es fundamental en el proceso de aprendizaje para que se convierta en un interaprendizaje. La creatividad es la capacidad de descubrir, redescubrir, inventar y reinventar el mundo. La expresividad es la capacidad de dar a conocer de manera “bella y comprensible” a los interlocutores lo que se tiene para contar. Y la relacionalidad es la posibilidad de relacionar los aprendizajes de unos con los de otros.

Pero ¿qué se media pedagógicamente? Lo que se media era el discurso y las prácticas pedagógicas. Estas mediaciones se ponen en práctica en otras mediaciones. La primera tiene que ver con la información; en épocas anteriores la información era vital y era válido transmitirla como base del proceso pedagógico. Hoy la esencia del trabajo pedagógico no es la información como transmisión de conocimiento, sino como construcción de realidades a partir de las relaciones entre los actores escolares entre sí y entre la escuela y el entorno, y la interpretación y la producción permanente de conocimiento.

Otra mediación es la propia dinámica interactiva entre los miembros de la comunidad educativa. Se habla de interacciones entre los docentes, entre los estudiantes y entre los docentes y los padres. Aún no se ha aprendido a considerar al otro como interlocutor. No somos interlocutores entre nosotros mismos; es decir, no se legitima al otro, no se le considera apto para que construya con nosotros un proyecto colectivo. La comunicación educativa tendría como uno de sus objetivos el construir un proyecto pedagógico que promueva y genere aprendizajes colectivos. Es necesario considerar a un estudiante, o a cualquier miembro de la comunidad educativa, como un ser humano con capacidad de aprendizaje

y, por tanto, como copartícipe de la construcción de una nueva realidad; si lo hacemos debemos integrarlo con sus intereses y no sin ellos.

De esta manera, la comunicación es vista como la posibilitadora de interacciones entre los educadores y sus educandos de una forma diferente, una en la cual interaprendan, como diría Daniel Prieto Castillo (2004), o si se quiere, aprendan de una manera colectiva y social.

La interlocución es un proceso eminentemente intersubjetivo, porque es una operación en la que un actor social pasa a convertirse en sujeto colectivo, en un proceso en el cual el actor se identifica con el otro y se construye así su identidad, su papel y su relación con los demás. Pero, además de convertir al otro en interlocutor, es un proceso en el cual, al construir la primera persona del plural, “nosotros”, se reúnen varias subjetividades que se encuentran en una percepción o acción común. Por tanto, la interlocución es el resultado de legitimar al otro. Se legitima en la medida en que se reconoce al otro como parte de la acción colectiva y como copartícipe de la construcción de una realidad y del conocimiento. Estamos aquí frente a un valor social fundamental: la convivencia pacífica.

En dos experiencias con radio escolar (una en 2008 y otra en 2015), se encontró que a través de este medio los actores escolares pueden gestionar sus conflictos, y así convertirse en interlocutores entre sí; de esta manera, legitiman conjuntamente su cosmovisión y su expresividad, e interaprenden a convivir entre distintos. La radio escolar se convirtió en un escenario de encuentro del disenso, en un espacio para la constitución de ciudadanías activas, en un proyecto pedagógico y un escenario para la participación y la transformación.

Lo que queda

A partir de la presentación de las culturas epistemológicas dentro del campo de la comunicación participativa quedan varias reflexiones.

En primer lugar, el campo de la comunicación participativa ha bebido de los conflictos sociales latinoamericanos y mundiales. En algunas ocasiones, esta comunicación se ha convertido en parte del conflicto, como espacios de oposición y confrontación, como escenario para la gestión de estos —ejerciendo el poder del diálogo y la deliberación—, o como “territorio” de creación de conflictos —potenciando la visibilización y la comprensión compleja de estos—.

Esta comunicación se ha convertido en un recurso disponible para el conflicto y su dinámica; no se habla de un recurso en el sentido utilitario o instrumental, sino de un recurso que hace parte del repertorio estratégico contrahegemónico que muchos grupos sociales y movimientos de diferente índole implementan para las luchas sociales por la equidad y la democracia.

En segundo lugar, no cabe duda de que esta comunicación no puede dejar de lado el debate académico de las ciencias sociales, porque de hecho es su alimento; pero también es cierto que a lo largo de la historia esta concepción de la comunicación se ha ido nutriendo de las dinámicas sociales. Es decir, es un campo donde su epistemología parte de las prácticas sociales y comunicativas en diálogo de saberes con los debates de las ciencias sociales de cada momento histórico (véase figura 2).

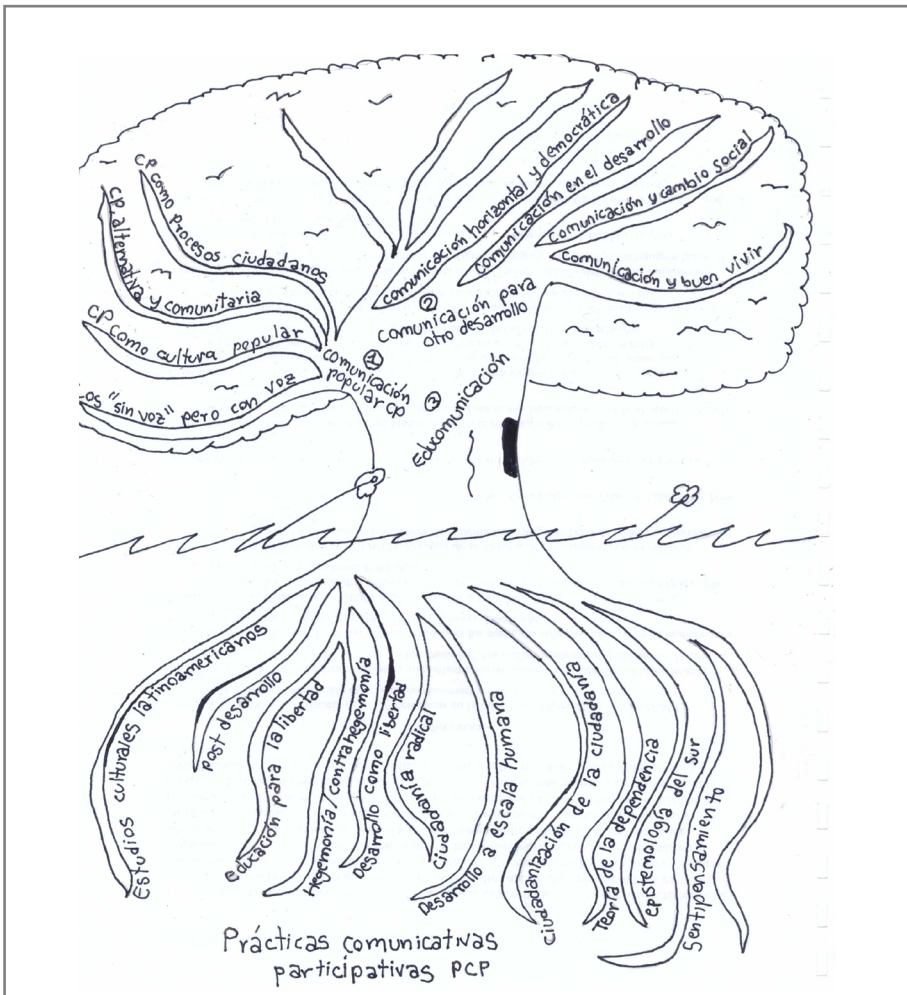
Lo anterior quiere decir que no hay una monocultura del saber en este campo de la comunicación, sino una ecología de saberes, como lo llama Boaventura de Sousa Santos (2009). Hay un diálogo permanente entre las prácticas comunicativas participativas y transformativas, y el conocimiento académico. En este caso, se legitiman los saberes surgidos en las prácticas comunicativas a través de la construcción de conceptos o categorías nuevas, se adoptan algunos que ya existen o se hace una construcción tomando los saberes de la práctica y del conocimiento científico.

Así, pues, la comunicación como campo de saber, de saberes, en el siglo XXI, podría sugerir confluencia de sentidos y no solo construcción de sentido o *amalgama de sentido* —como diría De Sousa—, que además produciría ruido, sino además constelaciones de prácticas locales articuladas con prácticas planetarias; propuestas individuales asociadas a movimientos sociales; interacciones e intertextualidades organizadas en torno de proyectos locales de conocimiento indivisible.

En tercer lugar, este recorrido por los conceptos surgidos en la historia del campo de la comunicación participativa no ha ido por un solo camino, sino por varias vías que en algún momento se encuentran (véase figura 2). Las tendencias teóricas y conceptuales que le han dado notoriedad e identidad a esta forma de hacer comunicación, como la comunicación popular, la comunicación para “otro” desarrollo y la comunicación y la educación, han tenido sus propias rutas, pero no son exclusivas. Por ejemplo, algunas tendencias han surgido de un punto —de las mismas prácticas comunicativas o de los mismos preceptos como la educación popular, la teoría de la dependencia o la crítica al desarrollismo

modernizador— o el camino de una tendencia le ha servido a la otra, como el aporte de la comunicación popular a la comunicación para el buen vivir, de la comunicación popular y de la comunicación horizontal y democrática a la comunicación para el cambio social, y de la comunicación popular y de la comunicación para “otro desarrollo” para la comunicación y la educación.

Figura 2.
El árbol epistemológico de la comunicación participativa



Fuente: elaboración propia.

Lo cierto es que estas vías conceptuales tienen en común varias cosas: 1) el reconocimiento del sujeto-popular, del desarrollo, del proceso educativo y comunicativo, como el eje de la práctica comunicativa y como un agente histórico capaz de transformar su realidad local, regional, nacional y global; 2) la promoción de la participación comunicativa como un mecanismo fundamental para la construcción de un presente y un futuro digno para todos, y 3) la búsqueda de “lo común” o de la construcción de un “nosotros” desde los procesos comunicativos participativos y transformativos.

En cuarto lugar, esta arqueología del saber en este campo demuestra que hay discontinuidades que son propias de los campos de conocimiento. Por ejemplo, las diferentes nociones dentro de la comunicación popular — los “sin voz” pero “con voz”, la comunicación como culturas populares y la relación con los movimientos sociales— reflejan distancias o alejamientos conceptuales y políticas, aun cuando se percibe una línea común, como se anotó anteriormente. Esas discontinuidades no implican rupturas dentro de este campo, sino que evidencian un gran dinamismo conceptual.

En quinto lugar, si los campos son asumidos como espacios donde se lucha por el poder académico y político, pues lo que muestra este recorrido es una gran apuesta por una comunicación surgida desde los sectores marginados para hacerle contrapeso a los poderes hegemónicos, para aprender colectivamente, para construir con ellos una vida mejor, para hacer visible sus expectativas, intereses, problemáticas y saberes, y para ser reconocidos como sujetos de cambio. Es decir, epistemológicamente hay una lucha de poderes que se ha manifestado a través de la investigación y de la docencia, pero en general la gran lucha es para posicionar esta postura en el debate del gran campo de la comunicación y el de las ciencias sociales.

Capítulo 4

La investigación en el campo de la comunicación participativa.

La construcción del objeto de estudio

En general, hay un interés muy grande en los estudios sobre la investigación, el conocimiento producido o las relaciones entre el investigador y el conocimiento. Este capítulo se aparta un poco de ellos para centrarse en cómo se construye el objeto de estudio en el campo de la comunicación participativa en América Latina. Un objeto de estudio es diferente a un objeto real, pero, por supuesto, uno depende del otro. Los objetos de estudio son construcciones subjetivas e intersubjetivas que hacen los investigadores para abordar un campo de conocimiento.

Asimismo, se analizan los *habitus* investigativos de estudiosos del campo de la comunicación participativa, y se identifican los intereses en juego, las temáticas trabajadas por ellos, las metodologías utilizadas, las razones para construir esos objetos de estudio, los conceptos y las teorías que hacen parte de la estructura del campo de investigación, los capitales científicos tomados en cuenta y las presiones y tensiones que afrontan los investigadores en este momento histórico.

Así, la investigación se asume como un campo de lucha en el que hay conceptos, teorías, metodologías y una cantidad de estrategias para jugar en el tablero del conocimiento. A la vez, la investigación es un proceso de construcción de objetos de estudio, para lo cual los investigadores echan mano de lo establecido y también buscan generar autonomía investigativa.

El campo científico y la reflexividad epistemológica

Si se hace referencia de forma más concreta al campo académico o científico, este también se constituye, siguiendo a Bourdieu, en un espacio

social estructurado donde intervienen diversos agentes que portan un saber-conocimiento-poder sobre los objetos de estudio propios de cada ciencia o disciplina.

Bourdieu (2001) definía así el campo científico:

El campo científico puede ser descrito como un conjunto de campos locales (disciplinas) que comparten unos intereses (por ejemplo, un interés de racionalidad que se enfrenta al irracionalismo, la anticiencia, etcétera) y unos principios mínimos. Entre los *principios unificadores* de la ciencia creo que hay que conceder un espacio muy amplio a lo que Therry Shinn (2000) denomina los «instrumentos troncales» (ultracentrifugadora, espectroscopia mediante transformadas de Fourier, láser, contador de destellos), «instrumentos genéricos;» “cosas epistémicas» (*epistemie things*) que constituyen «una forma coagulada de conocimiento teórico» (Shinn, 2000), en la que es preciso englobar también todas las formas racionalizadas, formalizadas y estandarizadas de pensamiento, como las matemáticas, susceptibles de funcionar como instrumento de descubrimiento, y las reglas del método experimental. (pp. 117 y 118).

Todo campo científico tiene unas concepciones o teorías, unas reglas, unas metodologías, unos saberes, unas lógicas de pensamiento y de acción. Los investigadores asumen algunos de los procedimientos, técnicas, herramientas o enfoques investigativos para sus indagaciones y así concebir nuevos conceptos o nuevas interpretaciones.

En el análisis que se ha hecho, no se ha encontrado una reflexión sobre la práctica investigativa en este campo en América Latina. Como se pudo ver en el capítulo 2, hay una buena cantidad de trabajos sobre la investigación en comunicación, pero no tanto en este campo, y menos desde la reflexividad epistemológica. La epistemología es el proceso de construcción del conocimiento y esa construcción es una práctica o, como lo llama Bourdieu, un *habitus* investigativo. Lo que se pretende hacer en este capítulo es una reflexión epistemológica sobre la práctica investigativa.

La reflexividad para Bourdieu es una especie de vigilancia epistemológica sobre el propio quehacer de la ciencia. Esa vigilancia implica estar pendientes de las disposiciones externas que afecten el campo, de los condicionamientos institucionales y sociales que lo impacten y de las estrategias de dominación de los sistemas educativos y científicos.

La reflexividad debe hacer parte del *habitus* investigativo o científico. La propuesta de Bourdieu es incorporar la reflexividad como elemento constitutivo de la investigación social en la misma práctica científica, especialmente para que, por ejemplo, los datos no valgan por sí mismos, sino que se haga sobre ellos un análisis crítico.

Este autor habla de una reflexividad reformista, que es una reflexividad práctica que se sustenta en la crítica que produce mayor libertad a los investigadores y a las ciencias sociales para hacerle frente a las presiones institucionales y a las necesidades sociales; es decir, a mayor reflexividad crítica, mayor autonomía.

La práctica de investigación es epistémica, pues está regida por las condiciones de producción; incluso Bourdieu dice que esa práctica reproduce el sistema dominante. Pero esta dinámica investigativa, a la vez, tiene autonomía, o sea, aquí también hay producción. Es decir, en la práctica investigativa hay tanto de continuidad como de novedad.

María Inmacolata Vassallo de Lopes (2012) sostiene que hay dos elementos fundamentales de la reflexividad académica: la ruptura epistemológica y la construcción del objeto de estudio. La ruptura epistemológica es la distancia entre el objeto real y el objeto científico; esto no quiere decir que el objeto científico no tenga nada que ver con el real, sino que este no es necesariamente el científico. El objeto científico se construye con categorías, interpretaciones y teorías, y proviene de un objeto concreto. Este objeto se encuentra en un plano conceptual.

La otra reflexividad va de la mano de la primera, es la construcción del objeto de estudio. El objeto no es dado, sino que se construye, y esa construcción es una objetivación que se desarrolla auscultando –recolectando datos– y teorizando. La objetivación es “pensamiento autorreferencial que hace explícito lo que las teorías, los métodos y las técnicas utilizadas en la investigación conquistan, construyen y constatan respecto del objeto de estudio” (Vassallo de Lopes, 2012, pp. 17 y 18). Es un proceso de objetivación del objeto, y se construye a partir de conceptos, métodos y demás.

En este capítulo se busca comprender cómo los investigadores de este campo construyen los objetos de estudio, entendiendo que esa construcción es profundamente subjetiva e intersubjetiva, porque responde a las relaciones con los actores sociales, con el contexto, con el involucramiento en un campo, con la adhesión a procedimientos, estructuras de

conocimiento y metodologías, y con los intereses en juego, individuales y colectivos.

La metodología utilizada

Esta reflexividad epistemológica sobre la construcción del objeto de estudio se basó en un estudio cuali-cuantitativo o enfoque mixto.

En lo cualitativo se realizaron 33 entrevistas estructuradas a investigadores que presentaron ponencias de estudios e investigaciones en los Congresos de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC) en 2014, 2016-2018 (véase anexo 1). Los investigadores entrevistados son de origen de alguno de los países latinoamericanos, a excepción de uno.

En lo cuantitativo, se hicieron análisis de contenido de 120 ponencias presentadas en estos tres congresos de ALAIC. En cada uno de los congresos de 2014, 2016 y 2018, fueron analizadas las primeras 20 ponencias de los grupos temático de Comunicación para el Cambio Social y del grupo de Comunicación Popular, Comunitaria y Ciudadana. En síntesis, fueron analizadas 60 ponencias presentadas del grupo de Comunicación para el Cambio Social y 60 del grupo de Comunicación Popular y Comunitaria (véase anexo 3).

No se tuvieron en cuenta los estudios presentados en otros grupos temáticos, como el de Comunicación Intercultural y Folkcomunicación o el de Comunicación, Tecnología y Desarrollo, porque no siempre las investigaciones que se dan a conocer en ellos corresponden a este campo.

4.1 La construcción del objeto de estudio

El interés y el capital cultural en juego

Primero hay que comprender cuál es el interés de los investigadores latinoamericanos por vincularse a la investigación en este campo. Es decir, es prioritario comprender qué motiva a un investigador a adentrarse en un campo de investigación como éste. Por eso se les preguntó a los investigadores latinoamericanos entrevistados cuáles son las razones para vincularse a investigaciones del campo de la comunicación participativa.

Jurgen Habermas (1982) considera que todo conocimiento está determinado por un interés concreto, y no es necesariamente la búsqueda de la verdad —y menos en las ciencias sociales—, sino las trayectorias vitales de los investigadores o de los grupos de investigación de los que hacen parte. Según Habermas, son tres los intereses por el conocimiento: instrumentales, prácticos y emancipatorios, que corresponden a tres tipos de ciencias: empírico analíticas, histórico hermenéuticas, y por último las ciencias críticas, sociocríticas o crítico-sociales, respectivamente.

Cuando Habermas habla de las ciencias empírico-analíticas se involucra en lo que él llama el *interés técnico*. Se llaman así porque lo empírico es lo observable, y lo analítico es el sentido que se le da a lo observado. Aquí lo importante es la predicción y el control de los sucesos por parte de los investigadores.

El objetivo principal de este primer interés (el técnico), dice Santos Ochoa Torres (2011), es “mostrar las condiciones de posibilidad [...] del conocimiento objetivamente válido [...] de un enunciado científico referido a la naturaleza”. Sin embargo, es bastante difícil controlar una catástrofe como un terremoto.

En estas ciencias, la realidad es objetiva. Eso quiere decir que esa realidad se debe poder comprobar, y normalmente esta comprobación se hace explicando las razones internas y externas de un fenómeno; además, la comprobación parte de un conocimiento predictivo. Por eso en estas “ciencias” se habla claramente de “objeto de estudio”, y los “objetos” son cosas, situaciones o sujetos que van a ser estudiados. Estos elementos son objetivados en esta perspectiva empírico-analítica.

Por lo observado en las respuestas a esta pregunta, solo hay un investigador de los 35 entrevistados que considera que la razón por la cual investiga en este campo se debe a un interés “instrumental” o “técnico”. Este investigador sostiene que hace investigación en este campo “para conocer la efectividad de esta comunicación frente a los públicos a los que se destina”. Es decir, investiga en este campo para comprobar o no la viabilidad de estos procesos comunicativos participativos. Esa es una comprobación empírica que iría en contra de la misma naturaleza de este campo. Esta visión va a contravía de la mayoría de las respuestas de los investigadores que se presentarán más adelante.

El segundo interés del que habla Habermas es el práctico, como un interés cognoscitivo que corresponde a unas ciencias histórico-hermenéuticas. Estas ciencias se concentran mucho en el lenguaje y en la

intersubjetividad. Lo que se quiere decir con esto es que este autor asume que dichas ciencias son subjetivas o, mejor, intersubjetivas. Es decir, son ciencias que se preocupan por las interacciones humanas, por los cambios socioculturales, por las acciones comunicativas y por lo simbólico, Todos estos hechos o sucesos son subjetivos porque los seres humanos lo son y porque en las relaciones se generan intersubjetividades.

Habermas asume estas ciencias histórico-hermenéuticas como aquellas que se ocupan de la praxis social y de las personas dentro de esa praxis y de la historia. Se llaman de esa manera porque lo histórico es la reconstrucción del pasado, pero también lo que queda para el presente y el futuro, y lo hermenéutico es la interpretación, es la comprensión del mundo de la vida, de los procesos sociales, de lo social.

No son muchos los investigadores de este campo que poseen este interés práctico; de hecho, son cinco en total. La investigadora colombiana Yusly Pérez Llerena, por ejemplo, está interesada en “enriquecer el campo y posicionarlo académicamente” Paulo Paz, también colombiano, sostiene que lo hace por “profundizar en esta temática, ya que no es muy abordada en algunos contextos”, y el profesor mexicano José Cisneros dice: “Después de años de revisar las teorías funcionalistas de la comunicación que proceden de Estados Unidos, y concluir que son variaciones de un mismo modelo unidireccional, decidí buscar otros enfoques en la teoría y en la práctica”.

Estas respuestas muestran un interés de conocimiento. La primera y la segunda respuesta denotan que la investigación en este campo no es mayoritaria; por el contrario, existe una perspectiva investigativa dominante en los estudios sobre la comunicación, y su trabajo se presenta como una resistencia a esa dominación. Es una estrategia de resistencia académica. La tercera respuesta referida deja ver que las perspectivas funcionalistas, que en general son muy trabajadas en el campo académico de la comunicación desde hace mucho tiempo, no son pertinentes para el contexto latinoamericano; en cambio, este campo sí lo es porque también está basado en la praxis.

Por último, Habermas llama al interés emancipatorio como “ciencias críticas”; es decir, afirma que estas ciencias contribuyen a la conciencia crítica, la autoreflexión y la autoformación del sujeto para transformar las condiciones de vida. En estas ciencias el objeto de investigación ya no existe, lo que hay son sujetos que no se estudian, sino sujetos que investigan su realidad para criticarla y buscar alternativas de transformación.

En general, es común que quienes se encuentran en una de estas ciencias piensen que quienes están en las otras no hacen ciencia. Lo cierto es que los científicos que se ubican en las ciencias empírico-analíticas consideran que las hermenéuticas no son científicas porque no son objetivas. Quienes están en las ciencias hermenéuticas y críticas piensan que no todo es posible objetivarlo, y menos las relaciones sociales. Estos últimos aseguran con mucho de razón que los seres humanos pueden ser investigados, pero no de manera objetiva porque en sí mismo el ser humano es un ser subjetivo.

El tercer interés corresponde a las ciencias sociocríticas o críticas. Muchos incluso creen que estas no son ciencias porque hay de por medio posiciones ideológicas, y eso le quita científicidad. Sin embargo, tampoco han sido del todo asumidas por lo dispendioso que son y por el compromiso que conllevan. Hacer investigación sociocrítica es trabajar con otros para la emancipación, y esa no es una tarea fácil.

La mayoría de las repuestas acerca de las razones que esbozan los investigadores para desarrollar estudios en este campo se ubican en ese interés “emancipatorio”. Hay quienes lo hacen desde la construcción de su capital cultural como académicos y otros muchos desde su condición de “anfibios culturales”. Estos personajes son también académicos, pero han sido o siguen siendo activistas sociales y políticos.

Hay muchos de los investigadores latinoamericanos que se identifican como “anfibios culturales” y esa es la justificación mayor para vincularse y permanecer en la investigación en este campo.

Por ejemplo, Ismar Costa, dice:

“Yo he participado desde mi juventud de movimientos populares, como pastoral de jóvenes y radios comunitarias. Mi investigación de maestría fue sobre la Radio Favela de Belo Horizonte (BR) y de doctorado sobre las radios zapatistas de Chiapas. La participación es fundamental para la organización y transformación sociales”. (Entrevista realizada en el año 2020).

Y así muchos otros, como Nibea Canalli, afirma:

“Mi historia es de participación en movimientos sociales en Brasil desde que era adolescente. Era una forma natural de querer entender cómo se lleva a cabo la comunicación en campos como las comunidades subordinadas, los centros populares y el movimiento social.” (Entrevista realizada en el año 2020).

La historia de Martha Romero-Moreno, de Colombia, es muy similar:

“Pasé del activismo social a la investigación académica y considero que el conocimiento desde dentro de los procesos fue lo que motivó inicialmente la investigación. Posteriormente, el hecho de encontrar tanto saber instaurado en las comunidades y en el hecho de aprender del otro”. (Entrevista realizada en el año 2020).

La investigadora brasileña Lylian Rodrigues, también de Brasil, tiene una experiencia muy similar:

“Soy activista en varios movimientos sociales y políticos, concentrando mayores esfuerzos en actividades con mujeres, negros, LGBT entre varios otros grupos, como Facade, la Asociación de la Comunidad (CASP), la Periferia (Ponte do Axé), etcétera. (Entrevista realizada en el año 2020).

Como se nota, la trayectoria de vida como “anfibia cultural” no solo es un capital cultural, sino también un capital simbólico. Si el anfibio es el animal que puede vivir tanto en el agua como fuera de ella, un investigador “anfibia” de la comunicación participativa es aquel que actúa o desarrolla su praxis en el mundo social y como activista político, como en el mundo académico, como docente e investigador.

Bourdieu (2011) sostiene que este es un tipo de capital cultural que existe bajo la forma del estado incorporado. “La mayor parte de las propiedades del capital cultural puede deducirse del hecho de que en su estado fundamental se encuentra ligado al cuerpo y supone la incorporación” (p. 215). Es un capital que se adquiere con el tiempo y con el esfuerzo del sujeto. El ser “anfibia cultural” es una propiedad del sujeto investigador que se vuelve cuerpo y termina siendo una distinción del *habitus* de los científicos de este campo. Al tiempo, este capital se puede constituir en una estrategia de ingreso al campo de la investigación en esta perspectiva de la comunicación.

Este interés emancipatorio se nota en muchas de las respuestas de los entrevistados cuando hablan de “la transformación social” o de la “participación de las comunidades”.

El maestro Washington Uranga dice:

“1. Académicas: es un campo de interés poco explorado. 2. Políticas: constituye un espacio importante para la construcción político social.

3. Culturales: analizar el aporte de la comunicación al cambio cultural y los mecanismos sobre los que opera.” (Entrevista realizada en el año 2020).

En esa misma línea, Mónica Marión señala:

“Hay dos razones, una que tiene que ver con mi formación, estudié comunicación social con énfasis en comunicación comunitaria en la Universidad del Valle y la segunda es de orden político, considero que a este país requiere de procesos participativos dada su diversidad y su complejidad. La investigación tradicional, clásica no le apuesta a la transformación ni al cambio social, genera conceptos, conocimiento que no siempre aporta a las comunidades ni a los grupos humanos”. (Entrevista realizada en el año 2020).

Y la investigadora brasileña Karina Woitowicz, indica:

“Creo que la comunicación comunitaria (o participativa) representa una herramienta importante para transformar la realidad de diferentes grupos y movimientos sociales. Y, debido a la riqueza de las experiencias latinoamericanas, me he dedicado a comprender los fenómenos recientes acerca del uso de los medios digitales alternativos”. (Entrevista realizada en el año 2020).

Estas respuestas mayoritarias ponen en evidencia la apuesta ideológica y académica de los investigadores de este campo: acompañar, aprender y comprender las prácticas de comunicación participativa para contribuir a la transformación que se persiga o para hacer visibles los cambios sociales generados por los mismos sujetos comunicativos.

Las temáticas sobre las que se investiga

Estos intereses emancipatorios en su mayoría y estos capitales culturales se ponen en juego en unas temáticas muy particulares de este campo de la comunicación participativa. Por eso en este apartado se presenta el análisis de 120 ponencias presentadas en los congresos de ALAIC de 2014, 2016 y 2018, para comprender cuáles son las temáticas sobre las que se investiga.

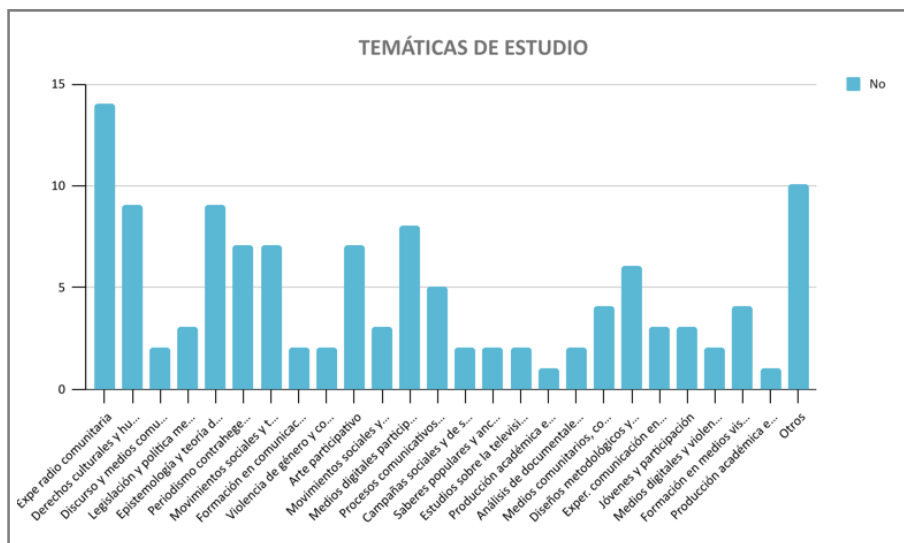
La temática más trabajada son las experiencias de radio comunitaria y participativa en todo el continente (véase la figura 3). La radio comunitaria o participativa se estudia como un espacio para el diálogo y el encuentro con el otro. Por ejemplo, hay una investigación sobre la interacción de los internos en una cárcel a través de los mensajes emitidos por la emisora de un penal en Brasil. Este es un diálogo interpersonal a través de las ondas sonoras; pero también hay otro tipo de diálogos. Hay un estudio sobre la radio Non Joi (Nuestra Voz), emitido por altoparlantes, dentro de la comunidad indígena urbana de Shipibos Conibos de Cantagallo en el distrito del Rímac, en Lima (Perú), que trata de identificar el diálogo de esta comunidad indígena con la ciudad.

Los estudios acerca de las radios comunitarias también se han concentrado en la comprensión de su relación con los movimientos sociales; por ejemplo, la relación de las radios rebeldes zapatistas con el mismo movimiento zapatista en México o el movimiento de las radios comunitarias en Brasil y en Guatemala. La radio comunitaria se estudia como una caja de resonancia de los movimientos sociales o un movimiento en sí mismo.

Igualmente, se estudia la radio participativa y comunitaria como una experiencia de contrehegemonía y de transformación social o de construcción del tejido social. Este es el caso de la experiencia de la Radio Alternativa 100 % Mandacaru o de la emisora Onda Color, en Málaga (España). En cuanto a la construcción de comunidad, vale la pena resaltar el análisis de la radio comunitaria de Sepahua (en Perú), como espacio de encuentro, diálogo y acción colectiva, y el estudio de caso sobre la radio campesina del asentamiento Palmares de Crateus, en Brasil.

Asimismo, los estudios sobre los procesos comunicativos en las radios comunitarias y participativas han sido permanentes, puesto que prácticamente en todos los congresos de ALAIC se han presentado trabajos que indagan esta temática (véase figura 3). Es de mucho más interés para los investigadores de la comunicación popular (ccp) que de la comunicación para el cambio social (ccs), quizás por el apellido de muchas de estas experiencias radiofónicas, llamadas comunitarias o populares. Resulta muy relevante que el estudio de las emisoras comunitarias continúe siendo vigente, teniendo en cuenta el avance de las tecnologías de la información en todos los ámbitos, incluido en este. Muchas de estas emisoras comunitarias y participativas ya cuentan con un sitio web y la relación con el mundo digital es cercana.

Figura 3.
Temáticas estudiadas por los investigadores



Fuente: elaboración propia.

La segunda temática más trabajada son los derechos culturales y humanos en los medios. Como se ve en la figura 4, es una temática recurrente en la investigación tanto en el grupo de Comunicación para el Cambio Social, como en el grupo de Comunicación Comunitaria y Popular. Es un asunto que interesa a los investigadores por la vulneración de los derechos, en especial del derecho a la vida, a la dignidad y a su identidad cultural.

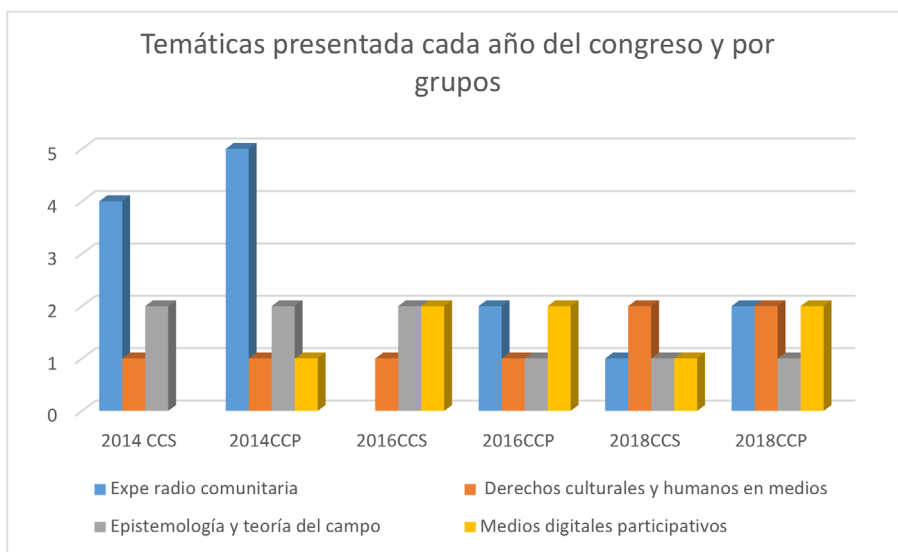
Hay dos temas claves en esta temática: los derechos humanos y los derechos culturales. En cuanto a los primeros, hay que resaltar los estudios sobre la formación en esta temática, en universidades como la de Quilmes, en Argentina, o la Cátedra para la Paz, que se imparte en la educación básica y media en Colombia; y cómo se incluye el tema de los derechos humanos en los medios universitarios o de qué manera hablan los medios de la desaparición de los 43 estudiantes en México.

En lo que tiene que ver con los derechos culturales, resalta una investigación acerca de cómo los medios tratan los derechos culturales de los habitantes de la frontera entre Brasil y Paraguay. Estos derechos tienen que ver con el derecho a la identidad cultural, a un lenguaje y a una cosmovisión particular.

La tercera temática estudiada es la epistemología y la teoría en el campo. Este es un aspecto de enorme importancia porque apenas el 7,5% de las ponencias presentadas en los congresos puso la mira en la construcción de conocimiento. En este estudio se ve que buena parte de los trabajos presentados buscan comprender una experiencia o una práctica comunicativa concreta y no tanto hacer análisis del desarrollo conceptual y metodológico del conocimiento en el campo. Son pocos los trabajos presentados sobre esta temática en estos congresos analizados, pero siempre hay al menos uno (véase figura 3).

Hay dos grandes áreas de estudio dentro de esta temática. La primera es la comprensión de los elementos conceptuales fundamentales para definir la radio comunitaria y alternativa, y las concepciones y estrategias esenciales para la comunicación para el cambio social y la comunicación ciudadana.

Figura 4.
Temáticas por congreso



Fuente: elaboración propia.

La segunda área tiene que ver con la investigación y la formación en este campo. Alejandro Barranquero, por ejemplo, hace un análisis de los objetos de estudio de este campo, a partir de un análisis bibliométrico

acerca de los artículos publicados por los investigadores en algunas revistas indexadas (muy diferente a lo que aquí se presenta). Asimismo, un grupo de investigadores, entre los que me encuentro, realizó un análisis de las epistemologías de los posgrados en comunicación y desarrollo en el mundo.

La cuarta temática más trabajada es la de los medios digitales participativos (véase figura 3). Hay interés de los investigadores en dos tipos de medios digitales: los medios alternativos y los medios institucionales. Todos estos medios son analizados desde los procesos participativos que promueven o que se dan como parte de su dinámica.

En cuanto a los medios alternativos digitales, se analizaron varias prácticas comunicativas; por ejemplo, las editoriales de la revista *Afirmativa* y el portal de noticias Alma Preta, en Brasil, las redes de comunicación comunitaria, alternativa y ciudadana en España y la revista *Ocas* de Brasil como espacio de construcción de ciudadanía; además, la experiencia de la radio Nahndia de Nashinandá como escenario de una sociedad del conocimiento participativo.

También hay investigaciones sobre estrategias institucionales en la web para desarrollar campañas o para el diálogo entre la sociedad civil y los gobiernos. En el primer ítem, el de las campañas, vale la pena rescatar el análisis sobre la comunicación pública acerca de los residuos sólidos, a través de la plataforma Basura Cero, en Brasil. En el segundo ítem, en general se sabe que el diálogo entre las instituciones y los ciudadanos ha tenido muchos problemas, y por eso se desarrolló un estudio sobre los centros vecinales en la ciudad de Jesús María, Argentina.

Otros temas importantes que se destacan son los de los movimientos sociales y las tecnologías digitales, y más concretamente cómo estos grupos se valen de plataformas y sitios web para la organización y dinamización social, así como los estudios sobre el periodismo contrahegemónico y/o comunitario que se desarrolla en medios alternativos o en medios comunitarios, el arte participativo —por ejemplo, la canción popular, las pintadas, el teatro, la música orquestal, los carteles y el audiovisual— como espacio de construcción de tejido social, los diseños metodológicos y las estrategias participativas. En estos, se analizaron estrategias, métodos e impactos de procesos comunicativos participativos con diferentes comunidades y las prácticas comunicativas de las mujeres como sujetos de derecho.

Como se observa en la figura 3 y en lo dicho anteriormente, no hay una temática que sobresalga por encima de las demás. Lo que es notorio es cómo los estudios en este campo se están dirigiendo a analizar la

participación desde y con las tecnologías digitales. Esta constatación contrasta con lo que expresa Thomas Tufte (2012) respecto a la necesidad de trabajar en estos temas.

Asimismo, como se vio en el capítulo 2, el tema de la radio comunitaria y participativa sigue siendo objeto de estudio de los investigadores latinoamericanos adscritos a este campo. El estudio de la radio comunitaria no es sobre el medio, sino sobre las dinámicas culturales, políticas y de poder, ambientales y territoriales en las que la radio comunitaria juega un papel sobresaliente. También es notorio cómo el tema teórico sobre esta comunicación empieza a ser importante para los estudiosos de este campo, pero aún faltan más estudios de este tipo que propicien un avance en los presupuestos conceptuales o que originen nuevos conflictos epistémicos que hagan que el campo se dinamice. Este tema se retomará más adelante.

El cuarto rasgo característico de las temáticas abordadas por los investigadores latinoamericanos es el estudio de casos paradigmáticos en los que la comunicación popular, participativa, comunitaria, ciudadana o para el cambio social es el eje de la acción y la reflexión. Hay una especialización en la casuística comunicativa participativa, la cual contribuye a visibilizar procesos muy concretos que tienen una gran riqueza comunicativa y política. Esa “localización” investigativa es mucho más fácil de abordar por los investigadores y muestra un panorama en el que los sujetos son protagonistas de su historia.

¿De dónde surgen estos problemas de investigación?

Hasta el momento se ha logrado identificar cuáles son los intereses en juego, los capitales culturales y las temáticas que más trabajan en este campo. Falta conocer de dónde surgen estos problemas de investigación porque comprender de dónde emergen llevaría a avance en la “objetivación” del objeto de estudio de este campo.

Esta pregunta se les hizo a los 35 investigadores entrevistados y las respuestas fueron variadas. Una de estas tiene que ver con la experiencia investigativa en este campo. Varios investigadores no solo han participado de una investigación que fue presentada en algunos de los últimos congresos de ALAIC, sino que además tienen una valiosa

trayectoria investigativa y formativa que les permite desarrollar unos *habitus*, es decir, unas prácticas diferenciadas (Boudieu, 2011); además, cuentan con cierto capital científico que los hace ser reconocidos, así sea institucionalmente, en este campo. Sobre el capital científico se volverá más adelante.

Algunos de estos investigadores (la tercera parte de los entrevistados) ya cuentan con un acervo conceptual e investigativo frente a temas como la comunicación y el desarrollo, el cambio social, los movimientos sociales, la responsabilidad social, las radios comunitarias y la comunicación popular. La construcción de problemas de investigación es la continuación del desarrollo del campo académico que ya se venía trabajando.

Otros investigadores (un poco menos de la mitad de los entrevistados) sostienen que sus problemas de investigación surgen de los conflictos sociales. Esto quiere decir que casi la tercera parte de los investigadores entrevistados que hacen parte de este campo piensan que sus investigaciones nacen de la injusticia social, de las exclusiones raciales y de género, y de las problemáticas sociales y políticas, como el extractivismo, la economía de mercado y las políticas neoliberales.

Lo que queda claro con estas respuestas es que existe un proceso en el que se afrontan problemáticas como la desigualdad, la inequidad, las exclusiones sociales, étnicas, políticas, de género, la hegemonía cultural, ideológica, y todo tipo de colonialismos culturales y políticos. Lo anterior implica que este campo se haya “especializado” en la crítica, la gestión y la visibilización de estos conflictos sociales, a nivel local, nacional o continental. Se podría decir que esta comunicación es “conflictiva”, dado que en ocasiones se han constituido procesos para hacerle frente a situaciones conflictivas, y así acompañar a quienes están gestionándolos o incluso crear nuevos conflictos.

El investigador español Pedro Luis Lorenzo Cardaso (2001) decía respecto al conflicto:

El conflicto social es el que induce una determinada forma de percibir los problemas de la realidad en clave de crispación y crítica: radicaliza posturas políticas o éticas; señala culpables; pone de manifiesto los problemas e incluso los agrava; propicia interpretaciones maximalistas de los objetivos; y en general, cuestiona todo el orden vigente y su percepción social, de tal manera que, de improviso, la gente descubre un rostro diferente del mundo que lo rodea. (p. 250).

Esta comunicación se ha convertido en un recurso disponible para el conflicto y su dinámica. No se habla aquí de un recurso en un sentido utilitario o instrumental, sino más bien como parte del repertorio estratégico contrahegemónico que muchos grupos sociales y movimientos de diferente índole implementan para las luchas sociales por la equidad y la democracia.

La tercera respuesta más común ante el interrogante sobre el surgimiento de la investigación (cerca de la tercera parte de los entrevistados) tiene que ver con el reconocimiento a sujetos individuales y colectivos. El reconocimiento es la capacidad que tiene el investigador de aceptar que muchos actores sociales, como las mujeres, los jóvenes, las comunidades ancestrales, los movimientos sociales ambientales, culturales y de género, son poseedores de saberes. Por eso varios de los problemas de investigación tienen un interés político: hacer visibles esos saberes populares y esas prácticas colectivas y participativas.

Aquí se puede decir que con el reconocimiento del “otro” o de los “otros” hay una búsqueda de una ecología de saberes, como lo llama Boaventura de Sousa Santos (2010):

Una de las premisas básicas de la ecología de saberes es que todos los conocimientos tienen límites internos y externos. Los límites internos están relacionados con las restricciones en las intervenciones del mundo real impuestas por cada forma de conocimiento, mientras que los límites externos resultan del reconocimiento de intervenciones alternativas posibilitadas por otras formas de conocimiento. Por definición, las formas de reconocimiento hegemónicas solo reconocen límites internos; por lo tanto, la exploración de ambos, de los límites internos y externos de la ciencia moderna tan solo pueden ser alcanzados como parte de una concepción contrahegemónica de la ciencia. Esto es por lo que el uso contrahegemónico de la ciencia no puede ser restringido solo a la ciencia. Solo tiene sentido dentro de una ecología de saberes. (p. 60).

Este último grupo de investigadores trata de romper con la monocultura del saber académico y para comenzar a dialogar con esos otros saberes que provienen del mundo social, cultural y político. Incluir estos saberes y prácticas en una investigación científica significa expandir el conocimiento, a partir de las relaciones de interconexión entre saberes y las relaciones de intersubjetividad. Lo que hay es una identificación de esos saberes y de esas prácticas, y su identificación se hace visible con la

explicitación de esos discursos y acciones, pero muchas veces por medio de las traducciones de los investigadores.

Las metodologías utilizadas

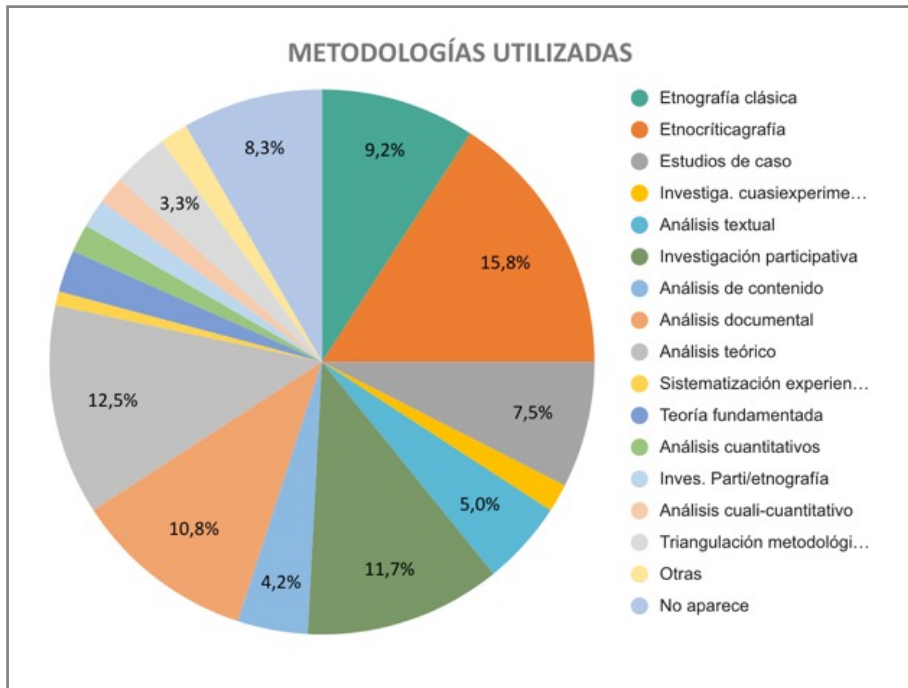
Al analizar las 120 ponencias presentadas en los congresos de ALAIC se encontró una gran variedad de metodologías utilizadas en esas investigaciones, como se muestra en la figura 4.

La metodología más utilizada por los investigadores es la etnografía crítica, dado que en el 16 % de los trabajos se utilizó este enfoque (véase figura 5). En ninguno de los trabajos de investigación estudiados se evidencia el uso de este enfoque metodológico, pero al auscultar esas investigaciones se percibe que estos estudios cuentan con los elementos característicos de la etnografía crítica: 1) crítica cultural, que es una crítica a los grupos dominantes y a las ideologías gobernantes que van en contra de los grupos oprimidos; 2) compromiso con una sociedad igualitaria; 3) enfoque hermenéutico interpretativo, pero también constructivista, y 4) práctica reflexiva, que se ubica desde una postura muy particular de raza, género, clase e identidad sexual (Foley y Valenzuela, 2012). La diferencia fundamental con la etnografía tradicional es la intención política de cambio social (Valdez Ayala, 2012); eso quiere decir que la etnografía crítica es un enfoque de investigación que utiliza las mismas técnicas de la etnografía tradicional, pero es una investigación más colaborativa y comprometida con la causa de los “informantes” y por eso mismo es denunciante.

En los estudios etnográficos críticos encontramos varias apuestas por el enfoque de género y, en concreto, por las mujeres (que algunos llaman etnografía feminista), por la autobiografía de académicos y de líderes sociales, las prácticas culturales contrahegemónicas y unas etnografías muy localizadas, en contra del extractivismo y de la formación política.

La segunda metodología más desarrollada es el análisis documental, que es el estudio de documentos escritos, sonoros, audiovisuales, visuales y digitales (véase figura 5). Es un proceso de análisis que incluye la clasificación, traducción, indización, descripción, y construcción de reseñas (Dulzaides Iglesias y Molina Gómez, 2004). Las tres cuartas partes de los análisis documentales fueron investigaciones sobre archivos sonoros, escritos y digitales de los medios comunitarios fundamentalmente.

Figura 5.
Las metodologías de investigación



Fuente: elaboración propia.

Solo cuatro de estos análisis documentales utilizaron la técnica de análisis de contenido, el cual se concentra precisamente en el contenido de un documento para producir un metatexto analítico en el que se representa un corpus de manera transformada (Fernández Chaves, 2002).

La tercera metodología más utilizada es el análisis teórico, que es la reflexión teórica desarrollada sobre un fenómeno, basándose en distintas opciones conceptuales. Tenemos claro que las metodologías de investigación son un conjunto de procedimientos y técnicas para realizar un estudio, y el “análisis teórico” no es una técnica, pero en muchos de estos trabajos sí es un procedimiento para la comprensión de una realidad. Normalmente la teoría es una abstracción de la realidad que debe contrastarse con “el mundo real”, pero en estos estudios no hay contrastación empírica, pero sí conceptual,

El 13 % de las ponencias presentadas en los congresos de ALAIC, en los dos grupos temáticos estudiados, son análisis de procesos comunicativos participativos o populares a nivel general y en una escala más grande a los casos concretos, como análisis regionales o por países.

La cuarta metodología más trabajada es la investigación participativa. “En la investigación participativa los sujetos son sujetos que investigan, reflexionan, diagnostican y evalúan su realidad. Son ellos los que mejor conocen su propia realidad porque la viven” (Rocha Torres, 2016, p. 14). Esto pone en cuestión la propia objetividad de la investigación. No solo no es una investigación objetiva, sino que además es intersubjetiva porque se basa en las relaciones intersubjetivas entre los sujetos.

La anterior es la característica más sobresaliente de esta metodología, pero no es la única, pues también es una metodología en la que se busca un diálogo de saberes entre el saber “experto” y el saber “popular”. En esta investigación esos saberes son reconocidos y son claves para los procesos investigativos. Asimismo, es un proceso de acción-reflexión (acción continua) para el logro de los propósitos colectivos, que se vale de la participación activa de los sujetos en la dinámica.

El 12 % de las ponencias que se presentaron en estos congresos son investigaciones participativas o implicativas, como las llama Rodríguez-Villasante Prieto (2002). Muchos de estos proyectos son procesos de trabajo colectivo, como los formativos, los proyectos de intervención, la participación en movimientos sociales y en prácticas comunicativas comunitarias, alternativas o populares, en los que los investigadores se ven implicados directamente.

La quinta metodología más utilizada es la etnografía clásica o tradicional. Gurdíán-Fernández (citado por Valdez Ayala, 2012) sostiene que la etnografía es una descripción (grafía) completa o parcial de un grupo o pueblo (*ethno*) que se centra en el estudio de un grupo de personas que tienen algo en común. La etnografía es un método que pretende interpretar las prácticas culturales de grupos de individuos. El 9 % de los trabajos presentados en los congresos de ALAIC fueron investigaciones etnográficas. La mayoría de ellas son estudios que utilizan la observación participante y la entrevista en profundidad como técnicas de recolección de información, para interpretar los procesos comunicativos transformativos en medios digitales o análogos comunitarios y alternativos.

La sexta metodología más utilizada es el estudio de caso cualitativo. Se llama así para diferenciarlo de la mayoría de los estudios de caso, que son cualitativos y cuantitativos. Este estudio de caso es el análisis de un caso único, con toda su historia, contexto y características particulares (Stake, 2013). Buena parte de los estudios que utilizaron el estudio de caso como proceso de investigación se enfocó en indagar sobre una experiencia significativa de medios o de proyectos comunicativos participativos y transformativos.

Esos casos fueron paradigmáticos o emblemáticos. Paradigmáticos porque en estos casos se nota cómo se pone en juego una concepción como la de comunicación popular o comunicación para el cambio social; emblemáticos porque su acción se convirtió en un ejemplo distinguible de muchos otros parecidos por su capacidad de movilización o por su incidencia política y comunicativa.

Lo que demuestra este diagnóstico metodológico son tres cosas claves para la comprensión de la investigación en el campo. En primer lugar, cerca del 37 % de las investigaciones presentadas en estos congresos se apropia de metodologías críticas o sociocríticas (Habermas, 1982), como la etnografía crítica, la investigación participativa, la sistematización de experiencias y el estudio de caso cualitativo. Eso muestra que no solo existe un interés emancipatorio, como ya se vio, sino que para lograrlo se echa mano de metodologías propias de esa naturaleza crítica, que contribuyen a la conciencia crítica, la autoreflexión y la autoformación del sujeto para transformar las condiciones de vida.

En segundo lugar, un poco más del 28 % de los trabajos de investigación estudiados son hermenéuticos porque trabajan metodologías como el análisis de textos, el análisis documental y la etnografía clásica. Eso implica que una tercera parte de los trabajos presentados en estos congresos busquen interpretar las realidades comunicativas para contribuir a su reconocimiento y a su transformación en algunos casos.

En tercer lugar, es interesante que se presenten 15 ponencias esencialmente teóricas en estos congresos. Ese no es un dato menor. Como se mencionó antes, este es un campo en el que hay mucha casuística, pero al tiempo comienzan a emerger los estudios teóricos. A estos estudios se les conoce como la investigación básica, que tiene como objetivo la construcción de una base de conocimiento que explique y comprenda los fenómenos comunicativos participativos y transformativos.

Los dos puntos anteriores permiten sustentar que más del 80 % de los trabajos analizados son investigaciones cualitativas. El investigador tiene que tomar una serie de decisiones sobre su investigación, y una de ellas es el diseño metodológico. Esa decisión no es solo de forma, sino también epistemológica, porque la metodología es la manera de acceder o de construir el conocimiento. La decisión que han tomado la gran mayoría de los investigadores ha sido la investigación cualitativa, que no es otra cosa que pensar desde la historia, las interacciones y las estructuras, pero en este campo, también desde las injusticias sociales, las inequidades y las desigualdades de la sociedad.

Esta postura epistemológica y política contrasta con la investigación en comunicación en el mundo, que está más orientada al análisis de contenidos mediáticos, a los estudios de recepción y de audiencia, y a los análisis sociosemióticos (Wilches, 2011; Wimmer y Dominick, 2001).

El capital científico y el habitus científico

Pierre Bourdieu sostiene que el capital científico es, al igual que el mismo campo, un campo de fuerzas dotado de una estructura, la cual es creada por los mismos científicos en su dinámica, a partir de sus propios capitales. “El capital científico, dice Bourdieu, es un tipo especial de capital simbólico, capital basado en el conocimiento y el reconocimiento” (Bourdieu, 2001, pp. 65 y 66).

En América Latina, el capital científico lo ostenta el profesor Jesús Martín Barbero (véase figura 6). Este autor colombo-español llegó a Colombia a finales de la década de los sesenta del siglo pasado. Desde ese momento hasta su muerte Martín Barbero construyó un conocimiento en torno a la comunicación y a la cultura. Su obra más importante es el libro *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía* (1991). Ese es el texto más citado en los estudios en el campo de la comunicación participativa. En él, Martín Barbero explora las relaciones entre la producción mediática y el consumo, a partir de las matrices culturales en las que se encuentran los sujetos. A esas relaciones las llamó *mediaciones*, que son lo que está “entre” los sujetos y los medios o “entre” las lógicas de las matrices industriales de los medios y las matrices culturales de los sujetos.

Figura 6.
El capital científico



Fuente: elaboración propia.

Esa postura centra la mirada en los sujetos y sus tramas de significación, y deja de lado a los medios como objeto de estudio. De hecho, en otro de sus trabajos conocidos, titulado “De la Comunicación a la Cultura: perder el ‘objeto’ para ganar el proceso” (1984), Martín Barbero sostiene que hay una obsesión por pensar el objeto de investigación de la comunicación —que normalmente son los medios— y de conocer cuál es la teoría que mejor define a la comunicación; además, que se debe comenzar por escuchar cómo vive la gente, cómo se comunica la sociedad latinoamericana, y así la teoría tendría que venir de los procesos comunicativos cotidianos.

Lo interesante es que la obra de Martín Barbero termina siendo dominante en este campo. Como pudo verse en el capítulo precedente, el aporte de Jesús Martín Barbero al campo ha sido su apuesta por una comunicación popular como culturas populares en conflicto con los sectores dominantes. Lo popular se define por lo ambiguo en términos de identidad, pero también por la resistencia al sistema dominante (1984).

Algunos de los 14 estudios en los que se citó a Martín Barbero se refieren a esta mirada sobre la comunicación popular, pero la mayoría

de los investigadores retoman los conceptos de Martín Barbero sobre la comunicación y los procesos socioculturales. Es decir, nombrar a Martín Barbero se constituye para los investigadores latinoamericanos en una puerta de entrada para navegar por el campo de la comunicación participativa. La comunicación y su relación con la cultura se convierte así en un umbral en el que se habla de la comunicación entre los sujetos, de las diferencias entre la idea de comunicación y de información, de las tramas y el espesor de la comunicación y de las culturas populares, para adentrarse en el análisis de los procesos comunicativos participativos y transformativos. Por esta razón, el tema de la comunicación y la cultura es el segundo en relevancia dentro de los trabajados en estos estudios (véase figura 6).

En la estructura del campo es evidente que tanto la obra de Jesús Martín Barbero como la concepción de la comunicación y la cultura ocupan un espacio importante.

Hay otros autores que también trabajan esta temática y hacen parte de los llamados estudios culturales latinoamericanos, como Néstor García Canclini; pero estos no cuentan con el reconocimiento de Martín Barbero (véase figura 6). Sin embargo, su obra *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad* (2001) es valorada en cuatro de los trabajos de investigación.

Hay también otros autores, como Stuart Hall, miembro de los llamados estudios culturales ingleses y quien fuera uno de los grandes inspiradores de Martín Barbero para el desarrollo de su obra, o Antonio Gramsci, con su concepción de la hegemonía y la contrahegemonía (1999), que es uno de los referentes académicos y políticos de estos estudiosos de la cultura, que son apreciados por los investigadores de este campo.

Ahora, la comunicación y la cultura, como categoría conceptual, se convierten en el portal para el ingreso al campo de la comunicación participativa. Es algo así como una regla o una regularidad científica en este campo, y acoger esas reglas es un *habitus* investigativo. Esto, porque los *habitus* para Bourdieu son unos principios de producción de prácticas diferenciadas que tienen que ver con la disciplina académica o con la trayectoria (Bourdieu, 2001). Entonces, este *habitus* científico se diferencia de otros *habitus* de distintos campos de la comunicación y de las ciencias sociales porque citar a Martín Barbero y a otros autores de los estudios culturales es la manera de reconocer su trayectoria y de cumplir con una de las reglas no explícitas de este campo, como es el

hecho de relacionar los conceptos de la comunicación y la cultura con la comunicación participativa y transformativa.

El segundo autor más citado en los trabajos de investigación es Alfonso Gumucio Dagron (véase figura 6). Gumucio fue el creador del concepto de *comunicación para el cambio social* (2004). Este autor boliviano creó este concepto haciendo una crítica a la comunicación desarrollista como las demás concepciones de este campo, y apostando por una comunicación horizontal, participativa y transformativa. Este concepto, como se vio en el anterior capítulo, se basó en otros para su constitución, como el de la comunicación y desarrollo, de Luis Ramiro Beltrán y Rosa María Alfaro, la comunicación popular y la comunicación educativa.

La comunicación para el cambio social es el concepto más desarrollado en los trabajos de investigación en este campo (véase figura 7). En ocho de los quince estudios en los que se trabaja esta concepción de la comunicación se cita a Alfonso Gumucio Dagron; en los demás, se habla del concepto, pero no se cita a ningún autor distinto a él, a excepción de Thomas Tufte, con quien compiló el libro *Antología de comunicación para el cambio social: lecturas históricas y contemporáneas* (2008), que es el libro más mencionado cuando los investigadores se refieren a esta concepción.

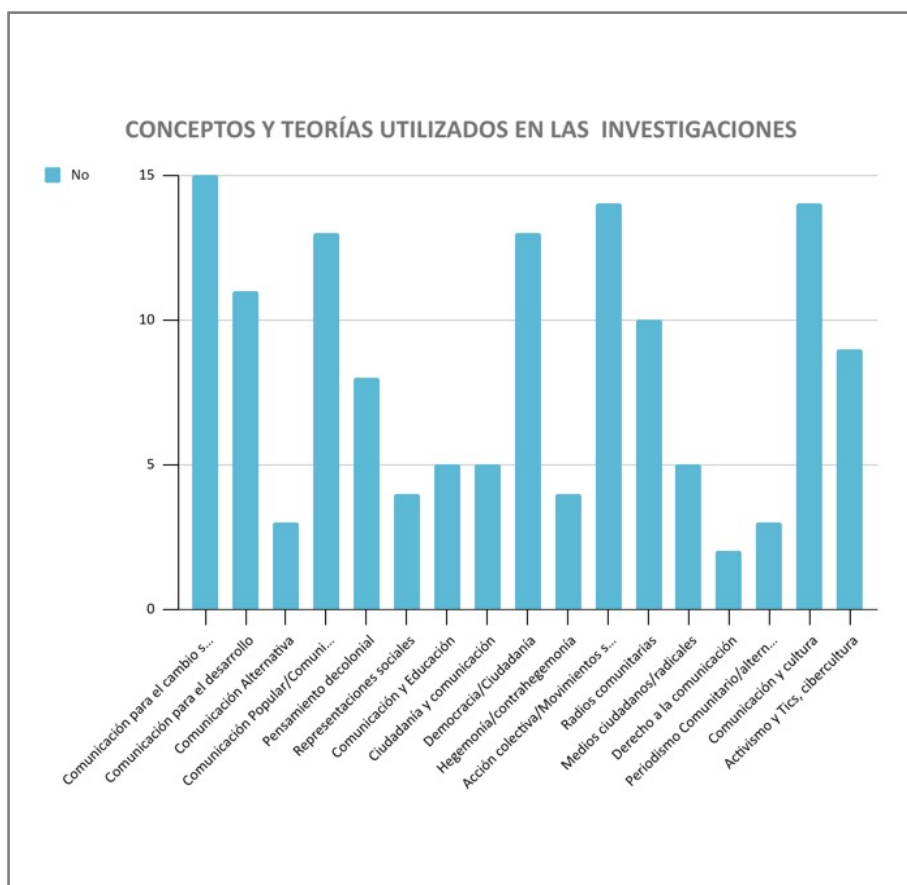
En la estructura de este campo también está la concepción de comunicación para el cambio social. Hay tres elementos que los investigadores resaltan a la hora de hablar de esta comunicación: uno de ellos es el carácter participativo que promueve esta comunicación, otro es el sello transformativo que posee y otro, el énfasis en los procesos comunicativos, más que en los productos, así muchas de las experiencias sean a través de medios y tecnologías.

Hay un hecho que resulta de mucho interés: este autor y esta concepción solo se desarrollan en el grupo temático de Comunicación y Cambio social; lo que quiere decir que la mitad de los estudios en este campo que se presentaron en este grupo tomaron como referente conceptual a la comunicación para el cambio social.

Este hecho parece un acontecimiento normal si se tiene en cuenta que el grupo temático en el que se presentó la investigación lleva ese nombre, pero eso implica que una parte de los investigadores en este campo no acepta ese concepto. Aquí hay entonces un juego de poder entre quienes avalan esta concepción y quienes están en contra, que parecen compartir otra concepción, como la de comunicación popular y comunitaria

La noción más común en las investigaciones estudiadas sobre la comunicación popular y comunitaria es la cuarta concepción de la comunicación popular, que fue definida en el capítulo anterior (véase figura 7). Es una comunicación que busca construir lazos entre los ciudadanos —individuos y colectividades— para entretejer lo común y hacerle frente a las políticas y regímenes que pretenden mantener el *statu quo*. Es una concepción que asume a esta comunicación como un proceso de construcción de tejido social desde los sectores populares para incidir en lo público.

Figura 7.
Capital académico en las investigaciones



Fuente: elaboración propia.

Su máxima exponente es la investigadora brasileña Círcia Krohling Peruzzo, quien se destaca por ser un referente dentro de esta concepción gracias a sus trabajos sobre la comunicación en los movimientos populares y los medios populares y la construcción de ciudadanía.

La segunda concepción de la comunicación popular trabajada por parte de los investigadores latinoamericanos de este campo es la que asocia a la comunicación popular con los movimientos sociales. La comunicación popular es un proceso en el que se hacen tangibles las necesidades sociales. Esas necesidades surgen de problemáticas culturales, políticas y económicas, y quienes mejor evidencian estas problemáticas son los movimientos sociales. Así, la comunicación popular es la expresión de los movimientos populares.

La profesora Círcia Krohling Peruzzo sigue siendo la autora más referenciada en esta segunda concepción de la comunicación popular, pero también la investigadora argentina María Cristina Mata (véase figura 6). Mata es reconocida por su aporte a las tipologías de la comunicación popular (2011) y por su trabajo en el tema de la comunicación y la ciudadanía.

El tema de la acción colectiva y los movimientos sociales es vital para la comprensión desde este campo; sin embargo, como se nota en la figura 7, son 14 los estudios en los que se investiga esta dinámica, pero no hay un autor ni una concepción teórica predominantes. Así como hay quien recurre a Marx para hablar del conflicto y de la lucha de clases como base de la acción colectiva, hay también quienes acogen la teoría de las oportunidades de Charles Tilly a la construcción de identidad, de Touraine y Melucci; pero hay un reconocimiento muy especial a los mismos participantes de organizaciones, colectivos y demás formas de acción colectiva que se han hecho en el activismo comunicativo y político.

Hay dos autores a los que se les reconoce su trabajo académico y político frente a los movimientos sociales: Boaventura de Sousa Santos y Manuel Castells. Ninguno de los dos es dominante en el campo. De Sousa Santos es un investigador de las ciencias sociales que ha centrado su atención en el estudio de la democracia y en el reconocimiento de los movimientos sociales. Su apuesta más relevante en este tema tiene que ver con la promoción de una sociología de las emergencias, en la cual reconoce las acciones colectivas y hace posibles y evidentes las alternativas de la hegemonía capitalista (De Sousa Santos, 2006). Esa sociología debiera constituirse desde las prácticas políticas ciudadanas.

Esto es precisamente lo que han hecho muchos investigadores en este campo: reconocer las prácticas colectivas, en diferentes escalas, buscando que estas iniciativas y procesos “hablen” por sí mismas, para así producir conceptos y aprendizajes.

El otro autor citado en esta temática es Manuel Castells. De este autor catalán los investigadores rescatan su concepción acerca de la sociedad red, y en especial de las identidades construidas en la red por parte de los movimientos sociales y otras formas de acción colectiva (Castells, 1999). La teoría sobre la sociedad red es la más desarrollada por los estudiosos de este campo a la hora de tratar de comprender procesos colectivos y de activismo a través de la red.

Estos autores son los dos investigadores no latinoamericanos citados en los estudios que se presentaron en los congresos de ALAIC; sin embargo, Boaventura de Sousa Santos ha defendido la causa de los movimientos indígenas, de negritudes y sindicales a nivel latinoamericano y ha estado en contra de los regímenes antidemocráticos y coloniales de todo el mundo. Y aun cuando Manuel Castells no actúa de la misma forma, su propuesta de construcción de tejido social en la red internet no solo es académica, sino también política y social.

Las concepciones sobre la acción colectiva y los movimientos sociales está asociada a las nociones de ciudadanía y democracia. Hay varios conceptos trabajados sobre ciudadanía; por ejemplo, la ciudadanía comunicativa, de María Cristina Mata (2006); la ciudadanía vista desde las minorías, de Raquel Paiva (2015); los medios ciudadanos, de Clemencia Rodríguez (2009); la comunicación, el desarrollo y la ciudadanía, de Rosa María Alfaro Moreno (2006), entre otros. Todas estas concepciones sobre la ciudadanía tienen en común que parten de las prácticas ciudadanas, son concepciones que relacionan la ciudadanía con los medios y con los procesos culturales, y son también apuestas de transformación desde los mismos ciudadanos.

En esa misma línea, se adoptan conceptos sobre la democracia; hay dos teorías sobre esta última muy relacionadas con lo anterior. Una de ellas es la noción de *democracia radical*, de Chantal Mouffe (1999). Esta filósofa y politóloga belga sostiene que el conflicto es una condición necesaria del ser humano y por eso mismo la relación agonista (con el adversario) es una condición misma de la democracia. La principal tarea de la democracia sería, para Mouffe, pasar del antagonismo al agonismo. La otra concepción es la de la *democratización de la democracia*, de Boaventura

de Sousa Santos (2004), que propone hacer democrática la vida cotidiana, repolitizando las relaciones sociales, comunitarias y locales en un mundo globalizado.

Hoy en la estructura de este campo están también las concepciones sobre los movimientos sociales, la ciudadanía y la democracia, pero no como conceptos dominantes, sino como elementos claves de la construcción del campo.

Los otros dos conceptos que hacen parte del campo, pero como antecedente, son la comunicación para el desarrollo, más concretamente para “otro” desarrollo, y la comunicación educativa. En cuanto a la comunicación para “otro” desarrollo, en los textos de las investigaciones se reconocen a dos autores que representan posturas cercanas, pero con diferencias. El primero es Luis Ramiro Beltrán (2015), quien habla de una comunicación horizontal y democrática. Es horizontal porque hay diálogo y capacidad de considerar al otro como comunicador, y es democrática porque hay acceso, participación y derecho a la comunicación e igualitarismo,

La otra autora de esta comunicación para “otro” desarrollo es Rosa María Alfaro Moreno (2006). Esa concepción de comunicación y desarrollo está relacionada con la democratización de la comunicación. Así, como dijimos en capítulo precedente, la comunicación en el desarrollo solo es viable si se posibilita la democracia comunicativa. A esta concepción la hemos llamado comunicación en el desarrollo.

Estas dos formas de conceptualizar la comunicación y el desarrollo no le hacen contrapeso a la tensión que existe entre las concepciones de comunicación para el cambio social y la comunicación popular y comunitaria, sino que se convierte en el telón de fondo del desarrollo conceptual del campo, al igual que la comunicación educativa. Esta última ha sido eje de esta comunicación y por eso autores como Paulo Freire (1985), quien concentró en el pasado un gran capital científico y aún hoy se mantiene en buena parte, Daniel Prieto Castillo (2004) y Mario Kaplún (2002), siguen siendo reconocidos por su aporte al campo.

Así, la estructura completa del campo de investigación estaría conformada de la siguiente manera: hay una disputa por la dominación académica entre la comunicación para el cambio social y la comunicación popular y comunitaria; hay unos antecedentes reconocidos por todos, que tienen que ver con la comunicación para “otro” desarrollo y la comunicación educativa; hay un portal de ingreso a esas concepciones sobre esta comunicación, como es la comunicación y la cultura, y hay unos

conceptos sobre la acción colectiva y los movimientos sociales, por un lado, y la ciudadanía y la democracia, por otro. Con estos últimos estas tendencias conceptuales son pertinentes para el contexto latinoamericano y sudamericano, y son coherentes con la búsqueda de una sociedad más equitativa y democrática.

En la investigación en este campo, hay un gran capital científico representado en Jesús Martín Barbero, y unos capitales académicos que han ido adquiriendo reconocimiento y son del presente, como los de Alfonso Gumucio Dagron y Cílicia Krohling Peruzzo, que identifican las concepciones en juego. Hay autores que paulatinamente vienen apareciendo como Alejandro Barranquero y Clemencia Rodríguez, pero que en el momento no se convierten en “agentes” de nuevas maneras de concebir el campo. Hay capitales históricos, como Luis Ramiro Beltrán, Rosa María Alfaro, Daniel Prieto Castillo, María Cristina Mata, Paulo Freire, Raquel Paiva y Mario Kaplún, que siguen siendo reconocidos como los fundadores del campo. Asimismo, han entrado otros agentes que provienen de otros campos o que pueden estar en diferentes campos, como Boaventura de Sousa Santos y Manuel Castells, que con sus trabajos académicos han contribuido a dinamizar este campo de la comunicación participativa.

El *habitus* investigativo ha ido de la mano de lo anterior y por eso los investigadores han ido reconociendo el capital científico de Jesús Martín Barbero y de los demás autores que construyeron este campo, y echan mano de la concepción de la comunicación y la cultura para optar por alguna de las concepciones fuertes en disputa, la comunicación popular y comunitaria o la comunicación para el cambio social.

Las tensiones

La tensión más importante que afrontan los investigadores de este campo es la financiación y la valoración de las instituciones a las que pertenecen o de otras instituciones.

Un poco más de la mitad de los investigadores manifestó que las instituciones de las que hacen parte apoyan su trabajo con tiempo para la investigación y en ocasiones con recursos materiales. Algunos han recibido becas como maestrantes o doctorandos, y en ellas se incluye el trabajo de investigación. Otras instituciones que han apoyado estos estudios son los organismos estatales de ciencia y tecnología de los países

latinoamericanos, con apoyo económico y logístico; el sector privado no lo ha hecho.

La razón del apoyo, que ha sido básicamente con tiempo para el desarrollo de los estudios y en algunos casos con recursos económicos, es la valoración positiva que hacen los departamentos, los programas, las escuelas o las facultades a las que pertenecen estos investigadores. Ese soporte se otorga porque se considera que ese trabajo contribuye a la extensión de la universidad o porque es uno de los ejes de la formación académica en posgrado, especialmente. Algunos de estos investigadores han ganado premios de investigación, lo que demuestra que este tipo de estudios comienzan a tener reconocimiento institucional.

Otro grupo de investigadores consultados (un poco menos de la mitad de los entrevistados) considera que en ocasiones recibe apoyo, pero la generalidad es que no haya financiación institucional. Algunos desarrollan estos estudios con recursos propios, otros los han financiado cuando desarrollaron sus programas de posgrado, pero luego, ya en el curso de su vida académica, la financiación es nula.

Hay dos razones para la escasa financiación de la investigación en el campo de la comunicación participativa. A diferencia de lo que expresaron los investigadores que reciben apoyo para sus estudios, la primera razón que esgrimen quienes no cuentan con ese apoyo es la poca valoración que las instituciones le otorgan a esta concepción y práctica de la comunicación participativa. Sostienen que hay otros campos dentro de la misma comunicación que son más apreciados por la academia y por el mercado, como el marketing, la comunicación política y la comunicación digital. Los estudios sobre lo ambiental o los movimientos sociales no se consideran investigaciones de peso académico; asimismo, a nivel de toda la institución, los estudios en este campo no reciben la misma atención que aquellos relacionados con las ciencias naturales o las ciencias físicas, cosa que, lamentablemente, es común en la mayoría de las universidades de nuestro continente.

La segunda razón tiene que ver con la sociotécnica para la presentación de los proyectos. Algunos de los investigadores encuentran dificultades para responder a estos requerimientos, como los formatos de investigación en los que explícitamente se requieren “resultados esperados” o “entregables”. Esa dificultad se debe a que el trabajo con las comunidades no depende de los tiempos de los investigadores, sino de

las comunidades, y los resultados solo se pueden alcanzar si hay interés y participación de los grupos humanos con los que se trabaja.

Esta tensión tiene que ver con el posicionamiento del campo en los ámbitos institucionales. En muchos casos, la investigación en este campo se percibe “amable” y “comprometida”, como lo dijo un investigador español que trabaja en América Latina, pero aún no cuenta con el suficiente reconocimiento como otros campos u otras áreas del conocimiento. Sin embargo, el avance ha sido grande porque ya hay investigaciones de este campo que han recibido premios, hay becas para la formación y para la investigación, y hay instituciones y centros de formación que valoran este campo y su investigación.

Las presiones

La presión más significativa que tiene la investigación en general es lo que se ha llamado el *capitalismo cognitivo*. Es decir, el trabajo investigativo que aquí hemos analizado, que es el mismo *habitus* investigativo, viene siendo valorado no desde los procesos de transformación que acompaña, de la relación con los intereses ciudadanos, de la construcción de conocimiento colectivo, de la importancia para las localidades, las regiones, los países o los continentes, sino desde cómo el conocimiento adquiere un valor económico, de la globalización del capital, de la acumulación del conocimiento y de la importancia del trabajo intelectual en la llamada sociedad de la información.

El trabajo creativo del investigador hoy se valora desde la economía del conocimiento. Esto implica que existan “problemas relevantes” para la llamada sociedad del conocimiento —y no para territorios particulares y grupos sociales subalternos—, formas de validación de la producción académica, como las patentes, la propiedad intelectual, la publicación de los resultados en revistas indexadas, la participación en eventos nacionales e internacionales para la socialización del conocimiento y la participación en redes académicas, agendas y políticas científicas basadas en la economía social del conocimiento, y la productividad científica asumida como cantidad de conocimientos validados por la sociedad del conocimiento.

Esta productividad del conocimiento es una de las formas de la colonización del saber y del poder. Esa colonización se hace explícita con una monocultura del saber científico que responde a unas necesidades

globales, a unos intereses del capital económico, a la lógica del eficientismo académico, permeado por la acumulación de saberes, y a la competencia cognitiva. La monocultura del saber se hace visible a través de publicaciones en revistas indexadas (en la tiranía del *paper*, como lo describe Eduardo Restrepo [2019]), que son arbitradas nacional e internacionalmente en los congresos académicos y en las redes de conocimiento. Esto implica para Francisco Sierra Caballero (2016) que “hoy se impone una investigación administrativa, sometida, desequilibrada, instrumental, acrítica, inconsistente, banal, medida y replicada insustancialmente en su absoluta irrelevancia” (p. 16).

Al indagar sobre la relación de la investigación en este campo de la comunicación y el capitalismo cognitivo las respuestas son bien reveladoras. En primer lugar, al preguntarles a los investigadores de este campo de qué forma socializan sus investigaciones, la gran mayoría respondió que no ha publicado en revistas indexadas, como lo había evidenciado Barranquero (2016), pero sí ha presentado sus estudios en congresos nacionales y buena parte de estos en eventos internacionales; también hacen parte de redes nacionales e internacionales de conocimiento.

No se publica en este tipo de revistas por varias razones: 1) porque hay una técnica, una estructura y una lógica cognitiva que no son apropiadas para publicar artículos sobre procesos comunicativos participativos y transformativos; 2) porque no hay muchas revistas indexadas en español o en portugués, 3) porque para algunos, publicar en estas revistas es un contrasentido epistemológico con el campo de la comunicación participativa, dado que en estas publicaciones no se valora el saber popular, comunitario, étnico y ancestral. De esta manera, se pueden socializar estos estudios en congresos y todo tipo de eventos académicos quizás porque en ellos hay más apertura a otro tipo de conocimientos y a la presentación de experiencias y procesos comunicativos sin las talanqueras de las publicaciones académicas.

En segundo lugar, hay quienes buscan hacer visibles sus investigaciones en otros espacios o escenarios donde se reconozcan a los actores sociales con los que se trabaja. Hay investigadores que hacen ponencias con miembros de las comunidades con las que trabajaron, hay publicaciones conjuntas en diferentes medios, como los comunitarios y alternativos, y hay publicaciones de los investigadores con el consentimiento de los colectivos estudiados.

Lo anterior demuestra que parte del *habitus* investigativo de los estudios de la comunicación participativa es cumplir con lo establecido por los cánones del capitalismo cognitivo —como la visibilización de sus trabajos en redes académicas y en eventos académicos—, pero otra es transgredir esas reglas socializando las investigaciones en otros espacios más legítimos para los investigadores y especialmente para las organizaciones y los individuos con los que se hizo la investigación.

Algunas conclusiones

Hay varias conclusiones que quedan de este recorrido analítico.

En primer lugar, hay una estrecha relación entre los intereses investigativos y las metodologías de trabajo. Como se pudo ver, la mayoría de los investigadores tienen un interés emancipatorio; eso quiere decir que hay una búsqueda de transformación de la realidad y de alcanzar la libertad. Ese interés se refleja bastante en la selección de los diseños metodológicos de trabajo, porque casi el 40 % de estas metodologías tiene esa mirada, como la etnografía crítica, la investigación participativa y la sistematización de experiencias, y más del 30 % permiten hacer una interpretación de esta con la etnografía clásica, el análisis documental y el estudio de caso cualitativo.

En segundo lugar, ese interés emancipatorio surge del capital cultural de los investigadores o del capital social de estos. A lo largo de la práctica investigativa, los investigadores incluidos en este campo de la comunicación participativa van acumulando un capital cultural, que proviene de la experiencia investigativa, y su propio capital cultural, que en este caso son las relaciones con grupos, organizaciones, movimientos, colectivos que desarrollan actividades de comunicación y participación. Ese es un capital muy valioso que otros investigadores de distintos campos no tienen, porque su perspectiva de investigación es distinta y porque su interés también es diferente. Entonces el interés emancipatorio se construye desde lo académico y desde el reconocimiento de los procesos sociales.

En tercer lugar, el capital cultural de los investigadores de este campo es también un poco distinto a los de los demás investigadores de la comunicación porque es híbrido. Hemos llamado a estos investigadores “anfibia culturales”, pues su trayectoria vital ha estado atravesada por el

activismo social y político, y por la vida académica. En ocasiones, primero se ha sido activista y luego académico, o se dan las cosas al mismo tiempo. Lo cierto es que los investigadores construyen su capital cultural desde el conocimiento sobre los conflictos sociales, comunicativos y políticos, y desde su práctica.

Así, el *habitus* de los investigadores de este campo –en el que hay reproducción y producción cultural– está compuesto por unas prácticas sociales y políticas, y a la vez por unas prácticas investigativas. Gracias a este *habitus* también se adquiere el interés emancipatorio.

En cuarto lugar, hay unas temáticas de interés de los investigadores que son reconstruidas a partir de una estructura conceptual, lo que genera un sentido propio del campo. Como se pudo ver, hay varios temas relevantes para la investigación en este campo, como la radio comunitaria, la casuística de las experiencias en medios y los procesos comunicativos de participación en medios digitales. Todos estos temas pueden trabajarse desde otros campos, no solo de la comunicación, sino también desde la ciencia política, la sociología de la cultura, la psicología social, entre otros. Pero es el interés emancipador y la estructura conceptual la que convierte a estas temáticas en ámbitos de investigación del campo de la comunicación participativa.

En quinto lugar, la estructura parte del reconocimiento del capital científico de un autor hispano colombiano, como es Jesús Martín Barbero, que es uno de los referentes de los estudios en comunicación y cultura latinoamericana. Eso significa que su obra es un capital científico para el gran campo de la comunicación latinoamericana y no solo para este. En la investigación en este campo se trabajan los conceptos de Martín Barbero y, en general, de los estudios culturales latinoamericanos, como una puerta de entrada al campo; esto quiere decir que los estudios culturales “enmarcan” este campo.

En el campo de la investigación hay una lucha entre dos concepciones: la Comunicación para el cambio social y la comunicación popular y comunitaria. Las dos cuentan con exponentes, como Alfonso Gumucio Dagron y Cicilia Krohling Peruzzo, respectivamente, que también tienen un capital científico importante para convertirse en referentes de estas concepciones. La investigación en este campo recurre a unos antecedentes de la comunicación para “otro” desarrollo, cuyos exponentes principales son Luis Ramiro Beltrán y Rosa María Alfaro, y de la comunicación educativa, en cabeza de Paulo Freire, Mario Kaplún y Daniel Prieto Castillo.

Esas concepciones sirven de antecedente para las dos que se encuentran en pugna por la dominación teórica.

En esta estructura hay dos relaciones con horizontes académicos. Uno es la mirada sobre las acciones colectivas y los movimientos sociales. Este horizonte académico está compuesto por conceptos distintos, pero a la vez cercanos, acerca de estos procesos, como los que enarbolan Boaventura de Sousa Santos y Manuel Castells. El otro es el de la ciudadanía y la democracia. También aquí hay varias opciones conceptuales, pero sobresalen las nociones sobre la ciudadanía y la comunicación, de María Cristina Mata y Clemencia Rodríguez en lo que hace a la ciudadanía, y de Chantal Mouffe y De Sousa Santos en lo que hace a la democracia.

En sexto lugar, la investigación en este campo tiene unas presiones y unas tensiones que hacen que el *habitus* también sea híbrido. Las tensiones son los conflictos internos y las presiones son los conflictos externos que inciden en las prácticas investigativas internas. La mayor tensión que presentan los investigadores es, para algunos, la poca valoración y apoyo institucional para la práctica investigativa; otros cuentan con total apoyo en el desarrollo de sus actividades investigativas. No hay duda de que la investigación en este campo ha ido ganando terreno, pero no en todos los casos.

En cuanto a las presiones, hay una que hoy por hoy es la gran presión para todas las áreas del conocimiento, como el capitalismo cognitivo. En este caso se convierte en presión que contradice el interés emancipatorio y la búsqueda de la participación y la transformación social, propios de este campo.

Ante las presiones externas, e incluso ante la presión institucional, la mayoría de los investigadores optan por un *habitus* híbrido: juegan en el escenario académico con algunas dificultades, socializando las investigaciones en eventos y otros espacios académicos, y participando en redes académicas, pero con una baja publicación de resultados; además, juegan en el escenario comunitario, socializando a través de distintas estrategias y espacios los logros obtenidos.

Capítulo 5

La formación en el campo de la comunicación participativa.

El sentido construido en el proceso formativo

El objetivo principal de este capítulo es presentar una conceptualización de la formación en el campo de la comunicación participativa. Ese objetivo se puede resumir en algo muy concreto: establecer cuál es el sentido de la formación en el subcampo de la educación dentro del campo de esta comunicación.

Para esto, se expone la crisis de la universidad de hoy en el mundo y en particular en el continente latinoamericano. La universidad se está enfrentando a una crisis de legitimidad, de hegemonía y a una crisis institucional; estas crisis plantean nuevos retos, con el fin de buscar nuevas legitimidades sociales, culturales y políticas. En doce universidades del continente latinoamericano surgieron posgrados en el campo de la comunicación participativa desde finales del siglo pasado, pero en especial a lo largo del presente siglo.

En este capítulo, se hace un análisis de la relación entre las ideologías institucionales y los discursos académicos de estos posgrados. El objetivo de esa relación es establecer el grado de cercanía entre el pensamiento institucional y la búsqueda académica de estas maestrías del continente. Así mismo, se estudian las relaciones entre el capital académico y los *habitus* discursivos de los estudiantes y egresados, y de ese capital con las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, en este apartado no se hace un balance educativo, como se estila en los centros académicos, sino una comprensión global de las formas de reproducción cultural y de producción de la cultura académica que se generan en el proceso formativo.

La formación en el campo de la comunicación participativa

En el campo de la comunicación participativa, como en todos los campos, existen luchas de poder en el que juegan varios capitales, en el que existen dominantes, sucesores y dominados, y en el que se presentan continuas tensiones y presiones del entorno. Lo anterior implica que un campo académico como este es un escenario de luchas de poder en el interior de facultades, escuelas y universidades; esas luchas generan o provocan tensiones. Estas son las contradicciones y, en ocasiones, confrontaciones que se presentan entre dominantes y dominados, entre los intereses de unos y otros, algunos con la perspectiva de preservar un determinado orden y otros con el ánimo de subvertir ese orden y construir uno nuevo.

Esas luchas de poder se manifiestan en los *habitus*; estos se expresan en la oralidad, en las relaciones entre pares y no pares, e incluso en el mismo cuerpo, como en la postura de alguno de los elementos de la estructura física. Los *habitus* son las prácticas sociales, y estas son, por un lado, producto de la reproducción de una estructura y, por otro, la base de nuevas reproducciones.

Como ya se vio, en el *habitus* es donde se produce y reproduce la cultura. Martín Barbero (2005) concibe la cultura como “el espacio de producción y reproducción del sentido de lo social” (p. 133). Esa reproducción y producción al mismo tiempo es un proceso de interculturalidad, la cual se presenta en las prácticas de la formación académica y en la investigación.

Cuando hablamos de subcampo o campo educativo se hace referencia a un espacio de poder en el cual los agentes (profesores, estudiantes y administrativos) cumplen un papel determinado. Es un espacio en el que existen tensiones (conflictos y desacuerdos internos), luchas de capitales (sociales, culturales, económicos), y presiones (de afuera del campo hacia adentro). Todo esto incide en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El campo o subcampo de la educación es un espacio estructurado en el cual participa el Estado, las universidades y las ideologías institucionales, pero también es donde se desarrollan espacios de enseñanza y aprendizaje, donde los docentes y los estudiantes co-construyen sentidos y significados. El campo educativo es, entonces, un espacio estructurado, pero que al mismo tiempo es un espacio de construcción y de práctica.

Bourdieu sostiene que la estructura es un orden cultural construido (Bourdieu, 2011), y ese orden es una lógica institucional o una “bisagra” sociocultural, como la llama Ávila (2005). Esa lógica o “bisagra” es construida por los agentes educativos y por las mismas instituciones, y lo que se pretende es que ese orden establecido se convierta en una disposición subjetiva, y esta disposición se hace palpable en los *habitus* de los participantes de un proceso educativo.

En estos procesos hay prácticas educativas que tienen como fin la interiorización de ese orden cultural, por eso se habla de que la enseñanza busca la reproducción cultural. No se dice que en estas no pueda existir creatividad, sensibilidad, interaprendizaje y expresividad; por el contrario, los actos educativos tienen como función la creación de *habitus*, que es la incorporación de un cierto orden en el propio cuerpo, entonces por esta razón hay que entender cuál es el sentido que se expresa en dichos actos.

Daniel Prieto Castillo (1999) decía lo siguiente acerca de ese sentido educativo: “El sentido de la práctica educativa no suele ser transparente para quienes están inmersos en ella. Y el sentido pasa siempre por lo que se hace y por lo que sostiene conceptualmente ese hacer” (p. 19).

El sentido de los hechos educativos tiene una parte de práctica y otra de conceptos, y en este subcampo se alcanza a través de las relaciones humanas, entre los docentes, entre estos y los estudiantes, y entre las directivas y los docentes. Y en esas relaciones se ponen en juego estrategias pedagógicas y de aprendizaje, que son la parte práctica, y unos capitales académicos, que es la parte conceptual.

La formación en el campo de la comunicación participativa en el continente es aún muy escasa dentro del gran campo de la comunicación; sin embargo, esta perspectiva de la comunicación es la única que explícitamente asume lo público como un espacio por construir desde los sectores populares y alternativos. Esa opción política y educomunicativa es muy importante para el fortalecimiento de las democracias latinoamericanas y para la construcción de unas ciudadanías activas y decisorias sobre sus territorios.

Como hemos visto a lo largo del presente texto, este campo académico se ha construido desde las prácticas comunicativas participativas y transformadoras que han emprendido una gran cantidad de colectivos, organizaciones y movimientos sociales del continente, y desde un pensamiento epistemológico muy propio que nace de la conceptualización de esas prácticas y los saberes de los sectores populares.

Por eso también es muy importante conocer si el sentido de la formación en este campo incorpora como capital académico los saberes sociales, populares o ancestrales; es decir, es necesario conocer cómo se constituyen o no esos diálogos entre los diferentes saberes en las prácticas educativas.

Así, en este capítulo se analiza la formación en este campo para conocer y comprender cómo los sujetos educativos han ido construyendo el campo de la comunicación participativa y cómo le han ido dando sentido a las prácticas educativas. Esto quiere decir que en este libro se estudian cuáles son las prácticas y las mediaciones pedagógicas más recurrentes, cuáles son los capitales académicos y los saberes en juego, y cómo las universidades y los programas de posgrado, involucrados en este campo, construyen estrategias de reproducción cultural.

Metodología

El estudio sobre la formación en comunicación participativa en América Latina se desarrolló desde el enfoque de la etnografía crítica y de corte cualitativo y cuantitativo. Acá se tiene en cuenta la etnografía crítica porque, como se dijo, es un enfoque que pretende comprender los procesos culturales con la intención de generar cambios sociales para evidenciar estructuras sociales dominantes (Valdez Ayala, 2012). En este enfoque, el investigador se involucra mucho más que en la etnografía tradicional. En este caso, he hecho parte de dos de las maestrías estudiadas y estoy comprometido con la búsqueda de la transformación desde la educación.

En cuanto al estudio cuantitativo, se realizó el análisis de contenido de los documentos epistemológicos y de las páginas web de doce posgrados latinoamericanos que forman en este campo de la comunicación (véase anexo 4).

Los posgrados estudiados son los siguientes: Maestría en Comunicación de la Universidad del Norte (Colombia), Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social de la Universidad Santo Tomás (Colombia), Maestría en Comunicación Social, con opción de Comunicación para el Desarrollo Social, de la Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela), Maestría en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Maestría en Comunicación y Desarrollo de la Universidad de Costa Rica, Maestría en Comunicación para el Desarrollo de la Universidad Nacional del Este (Paraguay), Maestría

en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO (Colombia), Maestría en Comunicación y Cambio Social de la Universidad Iberoamericana de Puebla (México), Maestría en Gestión Estratégica de la Comunicación de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (El Salvador), Maestría en Comunicación-Educación en la Cultura de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (Colombia), Maestría en Comunicación Estratégica de la Universidad Andina Simón Bolívar y Posgrado en Comunicación Social, en especial la línea de investigación en Comunicación y Transformación Social, de la Universidad Metodista de Sao Pablo (Brasil).

Se tuvieron en cuenta estos posgrados porque en este momento se encuentran vigentes y porque hacen parte de Redecambio, que agrupa los posgrados de este campo en el mundo. No se tomaron en cuenta los programas de pregrado porque, como se vimos en el capítulo 2, estos programas se encuentran dispersos en el continente.

En relación con lo cualitativo, se hicieron 35 entrevistas estructuradas a partícipes de estos posgrados latinoamericanos, así: diez entrevistas a profesores, once a estudiantes y catorce a egresados (véase anexo 2). Algunas de las preguntas son las mismas para todos los entrevistados y otras cambian, dependiendo del rol que desempeñan en el proceso educativo. Estos agentes educativos hacen parte, o hicieron parte, de cinco de los posgrados estudiados.

La situación actual de la universidad en el mundo y en América Latina

La universidad ha ido cambiando paulatinamente su rol ante la sociedad. Por mucho tiempo –quizás desde la edad media o desde antes– la universidad se convirtió en el centro del saber, el lugar donde se socializa y se produce el conocimiento científico. De esta manera, que acceder a la universidad era acceder al conocimiento.

El término universidad viene de la expresión latina *universitas magistrorum et scholarium*, lo que significa que es una comunidad de académicos y estudiantes; también es la formación en un universo de conocimientos. Eso significa que la universidad nació como un espacio de formación y de investigación en el que se comparte el conocimiento.

Hoy la universidad está pasando por varias crisis. Boaventura de Sousa Santos (2007) sostiene que hay tres crisis de las instituciones universitarias: una de hegemonía, una de legitimidad y una institucional.

La primera crisis es de hegemonía. A la universidad se le asignó la formación de las élites, lo cual se venía cumpliendo desde la Edad Media europea hasta mediados del siglo XX. Por eso se formaba en la alta cultura, en la producción de conocimientos científicos y humanistas, y en el pensamiento crítico; también se formaba para el capital, a través de la capacitación de la mano de obra calificada.

Hacia los años ochenta y noventa del siglo XX, el Estado y la empresa privada vieron que la sociedad se estaba formando en una escala mayor y decidieron crear otros espacios de formación diferentes a los universitarios. Por eso nacieron diferentes instituciones de formación no universitaria enfocados en la formación para el trabajo. Eso evidenció que la universidad dejó de ser hegemónica en cuanto a la formación.

La segunda crisis es de legitimidad. Hay crisis porque se han jerarquizados los saberes, a través de la restricción de acceso y certificación, y la sociedad está pidiendo mayor democratización de la universidad e igualdad de oportunidades. La tercera crisis es institucional. Hay, por un lado, un creciente interés en la autonomía universitaria y, por otro lado, una creciente presión por someter a la universidad a criterios de eficiencia y productividad. Lo cierto es que se mercantilizó la universidad como resultado de estas crisis. Inicialmente, en la primera década de los noventa, se expandió el mercado universitario y luego, en el resto de la década, emergió el mercado transnacional de la educación, que aún hoy continúa.

Lo anterior generó dos consecuencias en lo corrido del siglo XXI: la disminución de la inversión del Estado en las universidades públicas y la globalización mercantil de la universidad. Esta lógica mercantil de la universidad la indujo a conseguir recursos propios, especialmente en alianza con el capital industrial, y esa misma lógica fue el germen de la eliminación paulatina de la diferencia entre universidad pública y privada, dado que ambas deben ser rentables económicamente.

La universidad se convirtió en una empresa que no solo produce para el mercado, sino que además en sí misma es mercado. La universidad es un mercado de planes de estudio, de diplomas, de formación de docentes, de evaluación de docentes y estudiantes. Ese mercado educativo es global para maximizar su rentabilidad. Hay dos elementos claves en

esta nueva universidad: la economía basada en el conocimiento, que no es otra cosa que el capital humano con condiciones de creatividad, y la sociedad de la información.

En América Latina la situación es muy similar a la del resto del mundo, tal vez la única diferencia es la ola reformista que nos ha caracterizado, pero la esencia es la misma. José Joaquín Brunner (2007) sostiene que hay cuatro valores básicos de la universidad latinoamericana: igualdad, autonomía, excelencia y libertad, los cuales se han ido transformando en esta época contemporánea.

Por ejemplo, frente al valor de la igualdad –de acceso, de tratamiento y de resultados– hoy se asume el valor de la selección. La igualdad se adquiere con la excelencia, o sea, solo pueden acceder a la universidad aquellos que cuenten con condiciones de excelencia. Hay entonces igualdad en la excelencia, no igualdad en el acceso.

En cuanto al valor de la autonomía, hoy se esgrime el valor de la responsabilidad. Eso significa que la autonomía está condicionada por la responsabilidad de la protección del interés público y el derecho de la universidad a autogobernarse. Entonces, la universidad valora la autonomía como lealtad hacia sus políticas y directrices, y como responsabilidad frente a su quehacer como bien público.

La excelencia la está asumiendo la universidad contemporánea latinoamericana a manera de compromiso, pero en especial como eficiencia; es decir, solo se alcanza la eficiencia si se es productivo cognitiva y económicamente. Aquí se retoma el modelo mercantil de la universidad, solo que la excelencia debe convertirse en un producto del mercado, si no es así, pierde su condición

Frente al valor de la libertad, tan importante para el desarrollo universitario, se oponen nociones como la de pluralismo limitado o crítica positiva. Esas nociones tienen que ver con una cierta lealtad a la institución universitaria y hacia los intereses institucionales. Es algo así como una libertad condicionada.

Ahora, en el campo universitario también hay una constante lucha por el poder académico y por el prestigio intelectual, en el que se ponen en juego una serie de capitales, especialmente académicos, pero también de orden institucional (Bourdieu, 2008). Hay constantes conflictos entre disciplinas, facultades y departamentos por lograr horarios, recursos económicos, cupos de profesores, reconocimiento institucional, etcétera.

Todas estas luchas tienen que ver con esa estructura universitaria contemporánea que se basa en la lógica mercantil y con la necesidad humana de reconocimiento.

Por todo lo anterior, resulta cuanto menos sorprendente que en América Latina haya surgido y se haya desarrollado académicamente la formación en este campo de la comunicación participativa desde finales del siglo XX y, en especial, en el presente siglo a través de programas de posgrado. Si los pregrados hoy tienen una función meramente profesionalizante, los posgrados en su mayoría son la extensión de los pregrados. En muchos de ellos hay producción académica y no solo reproducción de saberes.

Como se ha envidenciado en este recorrido, la educación de hoy es una educación que busca el lucro y no una educación incluyente. La formación en el campo de la comunicación participativa entraría en lo que Martha Nussbaum (2016) llama “la educación para la ciudadanía democrática”. Esa educación se fundamenta en el pensamiento crítico para que los ciudadanos participen en la deliberación pública; en la capacidad de verse a sí mismo como miembro de un territorio y de un conglomerado cultural, que implica la comprensión mínima del mundo y de su propia historia, y la imaginación narrativa, que es la capacidad de comprensión de las diferentes realidades y de las dinámicas sociales, culturales, políticas y sociales de los sujetos.

La formación en el campo de la comunicación participativa, como parte de esa educación para la ciudadanía democrática, vive o sobrevive en medio de una estructura mercantil, lo cual le da sentido a las prácticas educativas y co-construye permanentemente el mismo campo.

La formación en el campo

En este apartado se analizan tres relaciones fundamentales: 1) las relaciones entre la ideología institucional y las culturas académicas del campo; 2) las relaciones entre el capital académico y los *habitus* comunicacionales, y 3) las relaciones entre el capital académico y las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Relaciones entre la ideología institucional y las culturas académicas del campo

Como ya se mencionó en el apartado metodológico, son doce los posgrados de este campo de la comunicación participativa en América Latina que están vigentes y que son objeto de estudio de esta investigación.

Dos de estos posgrados, la Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social y la Maestría en Comunicación-Educación en la Cultura, son de la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO de Colombia, la cual tiene 30 años de fundada. La misión de esta institución es “Ofrecer educación superior de alta calidad y pertinente con opción preferencial para quienes no tienen oportunidades de acceder a ella, a través de un modelo innovador, integral y flexible” (UNIMINUTO, 2014, p. 6). Su propósito es ofrecer un modelo educativo, basado en la praxeología, que pretende formar profesionales y seres humanos comprometidos con la transformación social y el desarrollo sostenible.

La primera maestría creada en esta institución universitaria fue la Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social, la cual tiene como objetivo:

[...] formar agentes sociales con capacidad crítica y conocimiento de la realidad nacional e internacional, con competencias para participar y liderar- tanto en Colombia como en América Latina- procesos de comunicación en los cuales se propenda por el desarrollo humano, social, integral y sostenible. (UNIMINUTO, s. f. a.).

Esta maestría busca formar personas idóneas para interactuar con diferentes interlocutores, no solo académicos, y emprender planes y programas de comunicación que beneficien a la sociedad en sus diferentes ámbitos.

La otra maestría de esta universidad incluida en este campo es la Maestría en Comunicación-Educación en la Cultura, que pretende lo siguiente:

El Programa propone el reconocimiento de una realidad multicultural, caracterizada, a su vez, por contextos de inequidad, desigualdad y movilidad social, los cuales exigen una comunicación dialogal en los procesos

con comunidades diversas de Colombia y América Latina (Abya Yala). (UNIMINUTO, s. f. b.).

Esta maestría tomó partido a favor de la interculturalidad como un proceso político en el cual hay diferencias que se hacen visibles en la manera como “habitan” en los conflictos, y en las formas de existencia y de reexistencia. Así, se asume la interculturalidad como un proyecto de sociedad desde la comunicación y la educación en la cultura.

Como se puede observar, los dos posgrados tienen una gran cercanía ideológica con la misión de la universidad. En primer lugar, los dos posgrados hacen una apuesta por la sociedad y especialmente por los sectores excluidos del país; en segundo lugar, promueven la transformación de la sociedad y el reconocimiento de los actores sociales y de sus formas de comunicarse y de construirse como sujetos políticos. La universidad también busca contribuir a esa transformación y a la construcción de una sociedad fraterna, reconciliada y en paz.

Todos los profesores entrevistados que hacen parte de estos dos programas están de acuerdo con la alta valoración que les otorga la universidad a estos programas de posgrado, porque su misionalidad está muy relacionada con los propósitos de los programas de maestría. Sin embargo, hay algunos docentes, como Andrés Castiblanco y Germán Muñoz, que sostienen que la universidad no ha comprendido del todo el énfasis de uno de estos posgrados en el pensamiento desde el Sur. De igual manera, la totalidad de los egresados de la Maestría en Comunicación-Educación en la Cultura señalan que la universidad ha valorado esta maestría por su rigurosidad académica y por su énfasis en la perspectiva decolonial.

Los egresados de la Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social, en cambio, como Omar Fernández, María Ilse Hernández y María Teresa Muñoz, afirman que al principio se percibió un total alineamiento entre los objetivos institucionales y los de los programas, pero luego primó más la formación profesionalizante y acrítica.

Otro posgrado colombiano que se encuentra inmerso en este campo es la Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social de la Universidad Santo Tomás. Esta universidad es una de las más antiguas del país y tiene como misión:

La Misión de la Universidad Santo Tomás, inspirada en el pensamiento humanista y cristiano de Santo Tomás de Aquino, consiste en promover la

formación integral de las personas en el campo de la educación superior, mediante acciones y procesos de enseñanza, aprendizaje, investigación y proyección social, para que respondan de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana y estén en condiciones de aportar soluciones a las problemáticas y necesidades de la sociedad. (Universidad Santo Tomás, s. f.).

Esta misión se acerca mucho a la búsqueda académica de la maestría, que es “Contribuir al debate (metodológico y teórico) sobre las prácticas y procesos comunicativos en escenarios de conflicto. Brindar insumos conceptuales y teóricos para proveer respuestas prácticas en contextos particulares, donde el comunicador e investigador sea un mediador social” (Universidad Santo Tomás, s. f.). En este objetivo, hay un componente que no aparece en la misionalidad de la universidad, pero que sí está en la misión de la facultad de la cual hace parte: el conflicto colombiano. En esta maestría se percibe el conflicto armado en Colombia como la mayor problemática del país y la búsqueda de la paz como la búsqueda prioritaria en términos académicos y políticos.

Los profesores entrevistados encuentran total coherencia entre las búsquedas institucionales y las de la maestría. Sostienen, además, que la Universidad Santo Tomás reconoce el valor académico y social de la maestría; de hecho, con este programa de posgrado la universidad está cumpliendo con la misión institucional. Lo mismo piensan los estudiantes. Según ellos, la maestría y la universidad le apuestan a un proyecto comunicativo para la paz y la reconciliación en Colombia. Estas percepciones ponen de presente la enorme coherencia entre los objetivos institucionales y los de la maestría.

En Colombia existe otro posgrado más que también se encuentra en este campo: la maestría en Comunicación de la Universidad del Norte. Esta universidad tiene como misión la formación integral de las personas y contribuir al desarrollo armónico de las personas del caribe colombiano. Es una universidad privada que está ubicada en la parte norte del país, y busca formar ética y responsablemente a los habitantes de esta región en el conocimiento científico, y así responder a las necesidades sociales del contexto.

La Maestría en Comunicación de la Universidad del Norte tiene el siguiente objetivo:

Busca proporcionar herramientas conceptuales y metodológicas sólidas, que permitan no sólo la posibilidad de generar investigación teórica que propicie una mirada crítica y reflexiva del rol de la comunicación en los distintos contextos culturales, sino que también propenda por la utilización de la investigación aplicada de los procesos comunicativos para que contribuya al cambio social. (Universidad del Norte, s. f.).

Como puede verse, tanto la universidad como el programa de posgrado tienen el mismo propósito: la formación científica, pero a la vez la contribución al desarrollo social y humano de los habitantes del Caribe colombiano. No obstante, es claro que el programa desea contribuir al cambio social desde la investigación aplicada, y este es un aspecto que la universidad no contempla, al menos no de manera directa.

Hay cuatro universidades públicas del continente que también apuestan por estudios de maestría en este campo de la comunicación participativa. Una de ellas es la Universidad Nacional de La Plata, que cuenta con la Maestría en Planificación y Gestión de Procesos Comunicaciones (Plangesco).

La Universidad Nacional de La Plata es una de las universidades más prestigiosas de Argentina y de todo el continente. Es una universidad con más de un siglo de trayectoria académica y es considerada la segunda en importancia de Argentina y una de las mejores 25 de la región. Es una universidad que pretende alejarse del academicismo tradicional e involucrarse en las necesidades y potencialidades de la sociedad y en especial de la ciudad de La Plata. En esta universidad hay 170 posgrados, distribuidos en 17 Facultades.

Plangesco tiene el siguiente objetivo:

Formar profesionales capacitados para investigar, planificar y gestionar la comunicación en diferentes prácticas sociales, en instituciones públicas y privadas, tomando en cuenta los procesos comunicacionales propios de las relaciones interpersonales, grupales, intra e interinstitucionales y con la comunidad en general, desarrollando al mismo tiempo investigaciones que contribuyan a la producción de saber en este campo. (Universidad Nacional de La Plata, s. f.).

Esta maestría fue creada en 1996 y por eso es la más antigua de los posgrados estudiados. Es una maestría que está dentro de este campo de la comunicación participativa, pero tiene un énfasis en la planificación

y la gestión comunicacionales, por eso en ella hay elementos prácticos y conceptuales con los que se persigue el desarrollo de procesos de transformación del territorio, además de contribuir al progreso de las comunidades, organizaciones sociales y ámbitos públicos y privados desde una perspectiva latinoamericana de la comunicación.

Es una maestría muy particular porque nació de la convergencia de intereses de la misma Facultad de Periodismo y Comunicación Social, de la que hace parte, y de organizaciones de comunicación popular, alternativa o para el cambio social; es decir, su nacimiento no es meramente académico, sino que responde a necesidades sociales del territorio.

Los estudiantes entrevistados consideran que la Universidad Nacional de La Plata valoran la maestría, pero creen que podría valorarse aún más porque hacer parte de esta es “una experiencia de vida”, como lo afirmó Nury Rojas. Los egresados también ven a la Maestría de Plangesco como una “insignia de la universidad”, como lo expresó Fernando Flórez. Para todos estos miembros de la comunidad universitaria del programa, esta maestría no solo tiene una apuesta académica, sino también política, que es congruente con las mismas apuestas de la universidad.

Otra universidad pública que cuenta con posee una maestría en este campo es la Universidad Nacional del Este, de Paraguay. Esta universidad nació en 1993 en la zona de las Tres Fronteras y tiene como misión la “formación de calidad en docencia; investigación para la innovación y el desarrollo sostenible, la extensión con responsabilidad social en un entorno multicultural e intercultural, preservando la identidad nacional” (Universidad Nacional del Este, s. f.).

En esta universidad nació, en la segunda década de 2000, la Maestría en Comunicación para el Desarrollo, con énfasis en Desarrollo y Cambio Social, y en Periodismo. A diferencia de otras maestrías en el campo de la comunicación participativa, esta no hace parte de alguna facultad académica, sino de la Escuela de Posgrados.

El objetivo de la Maestría en Comunicación para el Desarrollo es el siguiente:

El objetivo general de la maestría es desarrollar una nueva especialidad aplicada de las Ciencias de la Comunicación, que incluye entre las competencias del profesional formado, el diseño, planificación y ejecución de estrategias de comunicación en apoyo al desarrollo y cambio social. (Universidad Nacional del Este, s. f.).

En general, esta maestría busca identificar necesidades comunicacionales de la población y formular estrategias de comunicación para satisfacerlas. Por eso es muy importante para este posgrado formar para la construcción de procesos comunicacionales y de información que permitan el protagonismo informado y organizado de la población en las decisiones que afectan su destino, como parte de la democracia representativa, participativa y pluralista.

La Universidad Nacional del Este tiene un interés especial en la comprensión de los fenómenos de interculturalidad por el sitio en el que se encuentra, y la maestría se enfoca en la planeación del desarrollo y en la comprensión de las dinámicas de las migraciones, por tanto, hay una cercanía entre los propósitos institucionales y los del programa.

La tercera universidad pública que cuenta con un posgrado en este campo es la Universidad Andina Simón Bolívar, con sede en Bolivia. Esta universidad fue creada en 1985 y su Estatuto Orgánico fue establecido en 1987 por el Parlamento Andino. La Universidad Andina Simón Bolívar se ve a sí misma como un espacio de integración e integración de los pueblos andinos. Es una universidad básicamente de formación posgradual y en Bolivia hace parte del conglomerado de universidades públicas. Además, busca contribuir a la solución de los problemas de esta región del continente, mediante la investigación y la formación posgradual, y la cooperación entre las universidades de la comunidad andina, para a la vez fortalecer los lazos de integración de la Comunidad Andina.

En esta universidad, se ofrece la maestría en Comunicación Estratégica, que tiene el siguiente objetivo: "Proporcionar herramientas teórico-prácticas para la integración y gestión de la Comunicación en procesos de desarrollo empresarial y social, cambio social, diálogo y negociación" (Universidad Andina Simón Bolívar, s. f.).

Hay que aclarar que la mayoría de las maestrías en comunicación estratégica del continente no hacen parte de este campo porque están concentradas en la comunicación interna y externa de las empresas. Esta maestría, en cambio, tiene como centro de atención la gestión estratégica de la comunicación desde la perspectiva del buen vivir y de la comunicación y el cambio social.

Tanto la Universidad Andina Simón Bolívar como su maestría tienen claro su papel en la integración regional, solo que la maestría lo

hace desde las estrategias dialógicas y la formación en las capacidades investigativas de los participantes.

La cuarta universidad pública que cuenta con un posgrado en este campo es la Universidad de Costa Rica, la cual tiene tradición en Centroamérica. Nació en 1940 y es considerada una de los centros de educación superior de Centroamérica. Es una universidad autónoma que se ha dedicado a cumplir cabalmente sus funciones de docencia, investigación y proyección social, pero también a la meditación, la creación artística y a la difusión del conocimiento (Universidad de Costa Rica, s. f.). Uno de los grandes propósitos de esta universidad es promover las transformaciones que la sociedad necesita para el bien común, en la lucha por la justicia social, el desarrollo, la libertad y la independencia del pueblo costarricense.

En esta universidad nació en 2010 la maestría en Comunicación y Desarrollo. Esta maestría tiene el siguiente objetivo formativo: “La Maestría Académica en Comunicación y Desarrollo de la Universidad de Costa Rica se concibe como un espacio académico de estudio, reflexión y acción para el cambio social en el entorno nacional y regional (centro y latinoamericano)” (Universidad de Costa Rica, s. f.).

La maestría en Comunicación y Desarrollo pretende que los estudiantes reflexionen de manera crítica y propositiva sobre la realidad social desde la perspectiva de la comunicación y el desarrollo, que analicen los procesos comunicacionales para promover alternativas y que planifiquen procesos comunicativos en diferentes espacios comunicativos.

Tanto a la universidad como la maestría hacen una gran crítica al desarrollismo occidental y muy específicamente al desarrollo neoliberal. La maestría se centra en un desarrollo humano sostenible que genere cambios sociales, que contribuyan a la calidad de vida de la sociedad.

En la región centroamericana aparecieron en el siglo XXI otras dos maestrías que están inmersas en este campo: la maestría en Gestión Estratégica de la Comunicación, de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA) del Salvador y la maestría en Comunicación y Cambio Social, de la Universidad Iberoamericana de Puebla.

La Maestría en Gestión Estratégica de la Comunicación tiene el siguiente objetivo:

Este programa de Maestría en Gestión Estratégica de la Comunicación pretende incidir universitariamente en la realidad comunicacional y

cultural del país a través de la formación especializada de profesionales, la investigación interdisciplinaria, y las acciones de proyección social que contribuyan al desarrollo integral, y la vigencia del derecho a la información y comunicación en El Salvador. (UCA, s. f.).

Este un programa posgradual que está muy centrado en la comprensión de las relaciones entre la comunicación y la cultura del Salvador, y la democratización de la comunicación, en especial, a partir de los acuerdos de paz de 1992.

Esta universidad tiene origen católico, de la Compañía de Jesús. Se fundó en 1965 y era una universidad de élite que quiso hacerle contrapeso a la Universidad del Salvador. Desde su nacimiento hasta hoy, esta universidad se ha puesto al servicio del pueblo salvadoreño y centroamericano para contribuir a la transformación social a través de la investigación, la docencia y la proyección social.

La UCA, como se le conoce, supone que puede contribuir a la consolidación de nuevos modos de comportamiento humano y convivencial, “fundamentados en la justicia y la solidaridad con los pobres, la defensa de los derechos humanos y el bien común” (UCA, s. f.). Aquí se encuentra una relación entre la universidad y la maestría: la búsqueda de la transformación social y el fortalecimiento de la democracia y la justicia.

Los profesores entrevistados sostienen que la maestría es un programa con buen posicionamiento dentro de la universidad, pero no se valoran las implicaciones de la gestión de la comunicación dentro de la misma universidad.

La mayoría de los estudiantes entrevistados, como Alexandra Guerra y Roxana Guzmán, Mónica Mejía y Gabriela Carias, están convencidos de la importancia que le concede la universidad a la maestría; estos han notado cómo la universidad valora los líderes que han surgido de este posgrado. Hay unos pocos estudiantes, como Ana Sotelo y Claudia Meyer, que sostienen que la universidad no le concede mayor importancia al posgrado, por concentrarse en lo económico y en lo administrativo. La egresada Dalía Chávez también piensa que la valoración de la universidad a esta maestría es bastante alta.

La tercera maestría centroamericana inmersa en este campo de la comunicación participativa es la maestría en Comunicación y Cambio Social de la Universidad Iberoamericana de Puebla. Esta, como la anterior, también es una universidad católica, jesuita, que busca generar conocimiento

sustentado en la excelencia académica. Nació en 1983 y es considerada una de las instituciones más emblemáticas del sur de México. Supone que con su trabajo académico puede enfrentar las diversas formas de desigualdad y exclusión y promover un desarrollo sostenible, y de esta manera participar en la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

En esta universidad, se creó en 2014 la maestría en Comunicación y Cambio Social, con el siguiente objetivo:

El programa de Maestría en Comunicación y Cambio Social pretende generar procesos de intervención centrados en las dinámicas comunicativas de comunidades, organizaciones e instituciones con miras a la transformación social. Asimismo, busca gestionar proyectos de comunicación enfocados a la participación y el diálogo ciudadano que fomenten y mantengan redes de comunicación e interacción entre sus participantes para dar sustentabilidad a proyectos de largo plazo. (Universidad Iberoamericana de Puebla).

Es una maestría que está centrada en el diálogo intercultural y la búsqueda de la participación de los diferentes actores de la región en la construcción de unas nuevas ciudadanías más activas para el cambio social; además, busca que los estudiantes se conviertan en facilitadores de procesos en los que las comunidades participan activamente. Asimismo, la búsqueda de la igualdad y la inclusión que tiene la universidad, se concreta en la Maestría en Comunicación y Cambio Social, que promueve la participación y la construcción de ciudadanías activas a través del diálogo comunicativo.

Otra universidad católica, la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), de Venezuela, también cuenta con un posgrado en este campo. Esta universidad, al igual que las dos anteriores, es jesuita y fue creada en 1953. Es una universidad que pretende convertirse en un espacio de innovación educativa y excelencia profesional.

La UCAB cuenta con una maestría en este campo: la Maestría en Comunicación Social: opción Comunicación para el Desarrollo Social, que tiene como objetivo lo siguiente:

Formar profesionales de cuarto nivel capaces de asumir la gestión, el desenvolvimiento y el liderazgo aplicados hacia el desarrollo y mejoramiento de las organizaciones que tengan que ver con el uso de los medios. Además, desarrollar y profundizar, desde una perspectiva comunicacional y cultural, el estudio de los medios y los procesos

comunicacionales-culturales con el sentido de responder a las solicitudes que la sociedad hace en el presente (UCAB, s. f.).

Esta maestría está muy enfocada a la planificación de procesos de comunicación social y de relaciones interpersonales dirigidos al desarrollo social, al igual que a la elaboración de productos comunicacionales adecuados al desarrollo social. De igual forma, es una maestría de corte profesionalizante, que forma desde la comunicación para promover el desarrollo humano y el desarrollo sostenible.

Otra universidad de corte religioso, pero cristiano, con un posgrado o una línea del posgrado en este campo es la Universidad Metodista de Sao Pablo, en Brasil. Esta universidad también cuenta con una gran trayectoria porque data de 1938, primero como instituto de educación superior y en 1997 como universidad. Esta institución supone que la educación no es el fin último, sino la construcción de sabiduría para la construcción correcta de su vida en este mundo contemporáneo. La educación es un vehículo de Dios, pero a la vez es un espacio de cuestionamiento, de la búsqueda de la verdad.

En esta universidad se creó, en 1978, la maestría en Comunicación y en 1995, el doctorado en Comunicación Social. El objetivo de este posgrado es el siguiente:

El objetivo principal del Posgrado en Comunicación es capacitar a maestros, investigadores y profesionales altamente calificados para trabajar en el área de Comunicación Social en empresas públicas o privadas, instituciones de educación superior y organizaciones no gubernamentales (ONG) (Universidad Metodista de Sao Pablo, s. f.).

Tanto en la Maestría como en el Doctorado de Comunicación Social hay una perspectiva que indica: “comunicación para la transformación social”, que promueve el estudio de los procesos de comunicación popular, comunitaria y alternativa o comunicación para la ciudadanía.

En la maestría y el doctorado, y especialmente en esta perspectiva, se hacen estudios que se enfocan en los aspectos participativos, en la comprensión de las culturas populares, las políticas públicas, el empoderamiento social y el ejercicio de las ciudadanías en los territorios.

Como se ha visto en este recorrido académico, hay cuatro universidades públicas que ofrecen posgrados en este campo, las otras siete

son universidades privadas: seis son de carácter religioso y solo una de carácter laico. En total son once universidades en las que operan doce posgrados en el campo de la comunicación participativa en el continente.

Más allá de estas diferencias en el tipo de universidad en el que nacieron y se desarrollan estos posgrados, es evidente que hay una relación muy cercana entre la ideología de las instituciones de educación superior de las que hacen parte estos posgrados y las culturas académicas de las mismas maestrías.

Es un hecho que las universidades de corte religioso tienen un fuerte énfasis en la formación espiritual, pero también hay una apuesta por la democracia, la formación ciudadana, la transformación de la realidad de cada uno de los países o del continente y la formación humana. Asimismo, se interesan por contribuir a cerrar las brechas de la desigualdad, la inequidad y la exclusión social, cultural y política, y es ahí donde los posgrados de este corte cumplen un papel esencial.

También se sabe que las universidades públicas presentan una impronta social. En los casos estudiados, las universidades públicas desarrollan investigación, docencia y proyección social como una búsqueda de justicia social, para contribuir al desarrollo humano, la libertad de pensamiento y de acción, las relaciones de interculturalidad y de integridad. Es ahí donde también se encuentran con las maestrías del campo, porque ellas están persiguiendo, a través de la gestión y la planificación, la transformación de las realidades, en pro del bien común.

Relaciones entre el capital académico y los *hábitus* comunicacionales

Pierre Bourdieu (2011) habla de que en cualquier campo hay tres tipos de capitales: social, económico y cultural. El capital social se refiere a las relaciones que se establecen en un campo, el capital económico tiene que ver con los recursos económicos con los que cuentan algunos agentes en ese mismo campo, y el capital cultural son los recursos culturales —titulaciones, reconocimientos, etcétera— con los que se juega en el campo académico.

En algunos textos, Bourdieu (2008) se refiere a otro capital: el simbólico. El capital simbólico es aquel que termina siendo fundamental para

el juego de poder en un campo. Incluso los capitales social, económico o cultural podrían ser también simbólicos. Lo simbólico corresponde a la importancia que le conceden los actores académicos y sociales a uno de sus capitales.

En este libro, hemos querido llamar al bagaje conceptual y teórico que tienen estos posgrados analizados como capital académico. Este es un capital simbólico y cognitivo que no es igual para todos los posgrados, sino que varía dependiendo de sus intereses y de los capitales culturales en juego. El capital académico toma en cuenta los elementos epistemológicos del campo —de los cuales se habló en el capítulo 3— y los circula en el subcampo de la educación. De esta manera, el capital académico nace de la cultura académica existente entre los miembros de un programa educativo, como los posgrados latinoamericanos estudiados.

Al hacer el análisis de los elementos epistemológicos de los posgrados, se encontró lo siguiente. En primer lugar, en nueve de las doce maestrías estudiadas, que hacen parte del campo de la comunicación participativa, la relación entre comunicación, desarrollo y cambio social es una concepción dominante (véase figura 8). Eso significa que el 75 % de los posgrados del campo en el continente adoptan esta concepción como el principal parámetro académico y de acción.

Como se vio en el capítulo epistemológico, la comunicación para el cambio social es, según Alfonso Gumucio Dagron (2004), una comunicación que recupera el diálogo y la participación como ejes centrales de la acción, amplifica las voces negadas o excluidas y busca potenciar su presencia en la escena pública. Pero la concepción dominante en la formación en comunicación participativa incluye el término “desarrollo”. Lo que está en juego entonces es la comunicación como un proceso participativo que persigue la transformación de las realidades en pro de un desarrollo en el que el ser humano y los demás seres vivos son el centro de la acción.

Lo más importante en esta concepción son los procesos de diálogo, la participación comunicativa y el reconocimiento de las diferentes voces y realidades en las que tienen lugar las dinámicas sociales. Por eso, se habla de que esta es una comunicación horizontal y dialógica que persigue la transformación social desde la participación de los mismos sujetos comunicativos.

Así, esa relación entre la comunicación, el desarrollo y el cambio social es crítica del desarrollismo y de la comunicación de desarrollo, para el desarrollo o de apoyo al desarrollo y de la difusión de innovaciones.

Esta concepción pudo ser emergente al principio del presente siglo, pero hoy es dominante en los posgrados en comunicación participativa del continente.

Figura 8.
Capital académico de los posgrados estudiados



Fuente: elaboración propia.

Otra de las concepciones más trabajadas en estos posgrados es la Epistemología del Sur. En cinco de los doce posgrados estudiados, se cuenta con esta crítica a las ciencias sociales para comprender la realidad latinoamericana. Es una epistemología que se basa en la teoría crítica y se hace posible en América Latina desde el sur geográfico y desde el sur epistemológico. Ese sur es aquel que busca emanciparse de la monocultura del saber eurocéntrico y occidental, y recuperar e incorporar los diferentes saberes académicos, populares, ancestrales y de los movimientos sociales de esta parte del mundo.

Hay dos elementos que son recogidos en los discursos epistemológicos de estos posgrados estudiados: por un lado, la crítica al capitalismo y al colonialismo, y por otro, la postura a favor de una sociología de las emergencias (De Sousa Santos, 2009). En lo que se refiere a la crítica, es muy notorio cómo los posgrados la asumen como un neoliberalismo que carcome las relaciones sociales y como un colonialismo patriarcal, étnico, ideológico, de género y político, que no ha permitido la convivencia social y ha naturalizado las diferencias culturales.

En cuanto a la sociología de las emergencias, los posgrados recogen dos aspectos: el primero es la apuesta por un presente ampliado, como “lo todavía no”; el segundo es la mirada acerca de las ecologías de saberes y la traducción intercultural. La ecología de saberes tiene algo de reconocimiento de los saberes populares, ancestrales, sindicales y de los movimientos sociales, y de construcción social, como es el diálogo entre estos saberes y los conocimientos científicos (De Sousa Santos, 2010). Esa sociología de las emergencias recoge muy bien la pretensión de estas maestrías de la búsqueda de la comprensión de los movimientos sociales y otras formas de acción colectiva desde los procesos comunicativos. Esta perspectiva no le hace contrapeso a la comunicación, al desarrollo y al cambio social como pensamiento dominante en la formación en el campo; al contrario, la hace posible, tanto desde la crítica como desde la construcción de procesos dialógicos.

Hay seis concepciones que tiene en cuenta el 30% de las maestrías de este campo en el continente. La primera es la concepción de la cultura desde los estudios culturales latinoamericanos. Autores como Jesús Martín Barbero (1991) y Néstor García Canclini (1990), desde América Latina, pensaron la comunicación desde la cultura. Martín Barbero, por ejemplo, desarrolló el concepto de *mediaciones*, como es conocido. Néstor García Canclini encontró una característica propia de los pueblos latinoamericanos: la hibridez cultural. Los dos autores trabajaron el tema de la cultura popular, que es uno de los temas centrales de este campo y encontraron que estos valores y estas significaciones no corresponden exclusivamente a los sectores populares, sino que ya son parte de otros sectores, dado que todos ellos se han hibridado culturalmente.

La segunda concepción es la comunicación y la ciudadanía. Esta concepción a la vez posee dos acepciones: una tiene que ver con una búsqueda, desde la comunicación participativa, de la construcción y constitución de sujetos políticos que transformen la realidad o las realidades

que les son adversos; otra se relaciona con la lucha que los sectores sociales excluidos afrontan para alcanzar sus derechos y para transformar las estructuras de poder que perpetúan las desigualdades sociales.

La tercera concepción es la comunicación educativa. Esta concepción también tiene tres significados distintos. Por un lado, algunos posgrados optan por la perspectiva más cercana a la visión de Mario Kaplún (2002), que está centrada en los procesos de reflexión y acción, de la mano de la pedagogía crítica de Paulo Freire; otros, por una visión más dirigida al aprendizaje, como la de Daniel Prieto Castillo y Francisco Gutiérrez Pérez (1994), y otros, por una postura más política y de relaciones transversales entre la comunicación y la educación, como de la Jorge Huergo (2000).

Cuando se habla de la comunicación educativa en los posgrados se recurre a esos conceptos como antesala de la comunicación participativa, para el desarrollo y el cambio social. En ninguno de los documentos epistemológicos estudiados se ahonda en estos conceptos, sino que se recurre a ellos para hacer notar que las maestrías reconocen estas corrientes conceptuales porque son un antecedente importante de su propia propuesta.

La cuarta concepción es la del desarrollo humano. Hay dos nociones complementarias que son asumidas por los posgrados estudiados. Una es la visión sobre el desarrollo como un proceso de expansión de las capacidades humanas, desarrollado por Amartya Sen (2000); esas capacidades son las opciones que las personas puedan asumir siendo o haciendo. El acceso a los bienes, puede contribuir a la calidad de vida de los ciudadanos. La otra es la noción del pnud (2016), que asume los postulados de Sen y agrega aquel en el que el individuo es el centro del desarrollo y lo importante está en las oportunidades para que cada persona pueda vivir una vida que sea valorada por cada quien y también en la libertad de desarrollar todo el potencial de la vida humana. En cuatro de los posgrados se habla del desarrollo humano como una búsqueda desde la comunicación, el desarrollo y el cambio social.

La quinta concepción es la comunicación y el desarrollo. Esta concepción también tiene dos acepciones. La primera es la noción de la comunicación horizontal y democrática de Luis Ramiro Beltrán (2015), que se desarrolló en el capítulo epistemológico; la segunda es la que llamamos comunicación en el desarrollo, que lideran Juan Díaz Bordenave (2008) y Rosa María Alfaro Moreno (2006). Esta última noción está muy emparentada con la concepción de Sen del desarrollo como libertad. La

comunicación se asume como un proceso democrático y horizontal en el que el desarrollo es constituido por los mismos actores a través de una dinámica participativa.

La sexta concepción son los saberes populares; en cuatro de los posgrados estos se asumen como saberes con sentido. Es decir, se toman los saberes ancestrales, campesinos, de los movimientos sociales y de los sectores populares urbanos no solo como objeto de estudio, sino también como procesos culturales en los que se construyó sentido en el pasado y se sigue haciendo en el presente por parte de los sectores populares. El sentido es un proceso intersubjetivo que se genera en un espacio y en un tiempo determinado. A ese sentido se le otorga un valor académico en estos posgrados.

Es evidente que el reconocimiento de los saberes populares tiene que ver con una apuesta por los movimientos sociales y por el pensamiento decolonial y la sociología de las emergencias de las que hablábamos arriba.

Así, pues, el capital académico está compuesto por un pensamiento dominante, como el concepto de comunicación, desarrollo y cambio social; por uno emergente, como es la Epistemología del Sur, que complementa y concreta esta concepción inicial, optando por los movimientos sociales y por la decolonialidad del saber y del ser; en varios posgrados se asume la opción de la comunicación ciudadana, la noción de cultura de los estudios culturales latinoamericanos, de los saberes populares, y en otros, el desarrollo humano, tomando como referente a la comunicación y al desarrollo, y a la comunicación y la educación.

Ahora, ¿cuál es la relación de este capital académico con los *habitus* de los estudiantes y de los egresados? Ya habíamos anotado que el *habitus* son las prácticas de reproducción cultural, y en este hay también producción cultural. Una de las funciones de los *habitus* es “dar cuenta de la unidad de estilo que une las prácticas y los bienes de un agente singular o una clase de agentes” (Bourdieu, 1997, p. 19). El *habitus* es un principio generador de una postura; aun así, los *habitus* son, a la vez, generadores de prácticas distintas y distintivas. Eso significa que los *habitus* muestran o pueden mostrar una unidad en las prácticas o unas diferencias que pueden visibilizar las particularidades de las prácticas. Pero los dos principios de los *habitus* (la unidad en las prácticas y las diferencias en ellas) son parte de la reproducción social.

En nuestro caso, los estudiantes y los egresados de los programas de posgrado estudiados han construido unos *habitus* en relación con el

campo de la comunicación participativa en su proceso formativo. Esos *habitus* tienen que ver con el capital académico que acabamos de reconocer y con las culturas académicas en juego, pero pueden visibilizar una mirada colectiva unificada sobre el campo y también pueden hacer notorias unas diferencias, dependiendo del programa de posgrado, de la institución de educación superior de la que hacen o hicieron parte, o de la región del continente donde se encuentra.

Con el objetivo de comprender cómo se relaciona el capital académico y el *habitus* de los estudiantes y egresados, se les preguntó a unos y otros sobre cuál era la apuesta académica y política de la maestría que cursaban o ya habían cursado. Las respuestas fueron bien significativas. El objetivo fue determinar cómo desde la práctica como estudiantes activos que son o que fueron asumen la búsqueda académica y política de estos programas.

Mauren Villalba, estudiante de la maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social de la Universidad Santo Tomás, expresó lo siguiente:

En términos académicos aporta a la consolidación y formación de profesionales con un alto perfil encaminados al trabajo con comunidades. Además, aporta en la creación de conceptos y verificación de hipótesis. En los temas políticos, se enfatiza la importancia de aportar en un crecimiento social. (Entrevista realizada en el año 2020)

Nury Rojas, estudiante de la maestría de Plangesco de la Universidad Nacional de La Plata, asegura lo siguiente acerca de la misión del programa:

En términos académicos aborda a diferentes docentes y expertos latinoamericanos para poder brindar una mirada global y que provenga de voces creíbles en la materia. Está en constante actualización, para poder modernizarse y cambiar con el paso del tiempo, los cambios sociales y tecnológicos, entre otros.

A nivel político, es una maestría con una fuerte mirada humanista y alineada con visiones de la llamada “izquierda” latinoamericana. (Entrevista realizada en el año 2020).

De igual forma, Rita Santamaría, estudiante de la Maestría en Gestión Estratégica de la Comunicación de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, resumiendo lo que piensan sus compañeros entrevistados,

asegura que este posgrado le apuesta: “a fortalecer las capacidades en el campo de la comunicación.

A que seamos críticos, analíticos y reflexivos.

A entender que la Gestión de la comunicación tiene relación en todas las áreas del conocimiento” (Entrevista realizada en el año 2020).

A algunos de los egresados de estos programas posgraduales estudiados se les hizo la misma pregunta y las respuestas también fueron significativas.

Por ejemplo, Fernando Flórez, egresado del programa de Plangesco de la Universidad Nacional de La Plata, expresó lo siguiente: “[se le apuesta] a la transformación de realidades negativas donde el maestrando puede aplicar los conocimientos obtenidos. En términos políticos promueve la planificación y la gestión, pero, apelando al papel del Estado como protagonista de los procesos de transformación” (Entrevista realizada en el año 2020).

Delia Chávez, egresada de la Maestría en Gestión Estratégica de la Comunicación, de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, expresó lo siguiente ante la misma pregunta: “A ser críticos. Se nos instó a vigilar los posicionamientos oficiales. Además, hay una apuesta por entender la comunicación como una herramienta política muy poderosa, no limitada al ámbito empresarial” (Entrevista realida en el año 2020).

Dos egresadas de la Maestría en Comunicación-Educación en al Cultura, de la UNIMINUTO, Sandra Cubillos y Catalina Alfonso, aseguraron lo siguiente:

“La maestría le apuesta a la excelencia, a la humanización de la humanidad, a la importancia de generar una agencia política con el fin de accionar y transformar, dejar de lado el pensamiento individualista y generar el colectivo, reconociendo al otro como otro.

En mi opinión, a la construcción y consolidación de un campo que tiene por objeto de estudio lo cultural, y que desde un diálogo de saberes nos posiciona como sujetos políticos críticos y empoderados de nuestro entorno sin dejar de lado lo que existe en la escala mundial, regional y local”. (Entrevistas realizadas en el año 2020).

Dos egresados de la Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio social de la uniminuto, María Ilse Andrade y Omar Fernández, respondieron de la siguiente manera:

“Pienso que su apuesta es cualificar profesionales vinculados con procesos o escenarios de trabajo con comunidades y procesos de desarrollo humano.

“Inicialmente identifiqué de parte de la universidad un interés de aportar a la sociedad con un componente bastante disruptivo, crítico y de incidencia en materia de “cambio social”. En ese momento se le otorgaba bastante importancia a un enfoque muy transformador con una alta calidad académica. Pero hubo un cambio al final de nuestra maestría que percibí muy orientado a concentrar la atención en elevar unos estándares “académicos” en sí mismos, en detrimento de la orientación social crítica del programa inicial, tal y como se nos había presentado inicialmente y me parece que se entró en una lógica de sacar muy “buenos” profesionales a partir de una mayor exigencia “académica”. (Entrevistas realizadas en el año 2020).

Estos *habitus*, expresados oralmente por estudiantes y egresados de los posgrados, evidencian varias cosas. En primer lugar, hay una relación cercana entre el capital académico y el *habitus* de los estudiantes y egresados. Es decir, la mayoría de los estudiantes y de los egresados comparten la perspectiva académica y política de la comunicación, el desarrollo y el cambio social, porque asumen este campo como un proceso participativo y transformativo y porque se comparten los elementos esenciales del pensamiento latinoamericano en comunicación.

En segundo lugar, buena parte de los estudiantes y egresados entrevistados tienen muy en cuenta la formación crítica y reflexiva. La crítica y la reflexividad son fundamentales dentro de la comunicación educativa, que es uno de elementos conceptuales del capital académico. El pensamiento crítico no solo es la base de la educación liberadora de Freire (2011), que es la base de la educomunicación, sino también de la Epistemología del Sur.

En tercer lugar, se puede observar de qué manera uno de los posgrados estudiados, como la Maestría en Comunicación-Educación en la Cultura, sobresale dentro de las demás por su apuesta por la cultura, la interculturalidad y el diálogo de saberes entre los sujetos. Varios de estos conceptos son propios del capital académico de todos los posgrados, pero es claro que en este su apuesta es mucho más concreta.

En cuarto lugar, los posgrados con énfasis en la planificación y la gestión de la comunicación, como Plangesco de la Universidad Nacional de la Plata y la Maestría en Gestión Estratégica de la Comunicación de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas se diferencian de los demás por la aplicabilidad del conocimiento adquirido en diferentes escenarios, pero se comparte la visión sobre una comunicación participativa y transformativa, partiendo desde los intereses y las culturas de los sectores subalternos.

En quinto lugar, está el trabajo con las comunidades, que es característico del *habitus* de los estudiantes y de los egresados. Gran parte de los entrevistados sostienen que los están formando o los formaron para trabajar con grupos humanos, es decir, el trabajo con las comunidades es la parte más práctica del *habitus* de estos entrevistados. Saben que están siendo formados o fueron formados para construir procesos con comunidades o para acompañar los procesos de esos grupos u organizaciones. Ese es un rasgo característico de los posgrados en este campo.

La diferencia entre un trabajo “con” las comunidades, como lo expresan estudiantes y egresados, y uno “para” esos grupos sociales es uno de los distintivos de este campo de la comunicación participativa, porque es una práctica dialógica de construcción de sentidos colectivos en un territorio común. No es que sea imposible desarrollar procesos comunicativos para las comunidades, pero en esta concepción, la comunicación es pura construcción social y diálogo de saberes.

Relaciones entre el capital académico y las prácticas de enseñanza y aprendizaje

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje están determinadas por un contexto histórico, institucional y social. Estas, por ejemplo, pueden estar asociadas con la formación de los profesores, con las reglas institucionales o con la regulación estatal. Los procesos de aprendizaje se relacionan con las prácticas de enseñanza, con el interés de los estudiantes y con el contexto donde se desenvuelven. En este caso, se quiso conocer si hay una incidencia del capital académico en esas prácticas o si, por el contrario, las prácticas de enseñanza y aprendizaje tienen que ver más con otros contextos distintos a los académicos. El interés acá es conocer

cuáles son las mediaciones pedagógicas utilizadas en estos posgrados y los interaprendizajes construidos.

El concepto de mediación pedagógica fue creado por Francisco Gutiérrez Pérez y Daniel Prieto Castillo (1993), y en esencia es “La promoción del aprendizaje en el horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (p. 2). Este concepto propone que existen muchas mediaciones en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, pero para que sean pedagógicas es imprescindible que el acto educativo se constituya en un proceso en el que el estudiante construye un sentido acerca de la información recibida; esto implica que ese acto educativo sea también una práctica comunicativa. La práctica comunicativa es una construcción de sentido colectivo. Así, la comunicación y la educación tienen el mismo fin: la construcción de sentido, con la cual el sujeto se constituye a sí mismo. Las prácticas comunicativas generan aprendizaje y se producen entre al menos dos sujetos que persiguen aprender, y las prácticas pedagógicas se producen entre sujetos que se comunican, lo que genera sentido entre sí.

Daniel Prieto Castillo (2006) hace alusión a las palabras del maestro Simón Rodríguez: “Todo aprendizaje es un interaprendizaje” (p. 131). Eso significa que aprendemos con el otro y del otro, lo cual significa que el interaprendizaje o el aprendizaje colectivo o colaborativo es propio de la comunidad. La comunidad se constituye a partir de un sentido colectivo que nace de los aprendizajes. Por esta razón se les preguntó a los estudiantes, a los egresados y a profesores de estos posgrados cuáles fueron o son las mediaciones y estrategias pedagógicas que se utilizaron en la maestría que cursan, cursaron o que tienen a su cargo y si se promovió el interaprendizaje, y si fue así, cómo lo hicieron.

Hay varios profesores entrevistados que indicaron que su quehacer se concentra en coadyuvar a la transformación de la realidad, como María Fernanda Peña, de la maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social de la UNIMINUTO:

“Mi gran apuesta es generar transformación desde el salón de clase y de ahí mi interés en trabajar desde las pedagogías sensibles donde el conocimiento no solo se capta y recibe desde lo racional sino desde todo el sentir. El cuerpo cumple un papel protagónico en mis apuestas pedagógicas y a la vez la historia que está guardada en cada uno de esos territorios”.. (Entrevista realizada en el año 2020)

Otros profesores se han centrado más en sus prácticas de enseñanza, como Aura Isabel Mora, de la maestría en Comunicación-Educación en la Cultura, también de la UNIMINUTO, puntualiza su mediación pedagógica así:

“Aula Abierta.
Lecturas.
Debate”.

En esa misma línea, Sergio Alvarado, de la maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social de la UNIMINUTO, sostiene:

“El uso de varios aspectos que Pierre Levy denomina como infraestructura de la cibercultura, son parte decisiva de la pedagogía del seminario que se imparte. Además, trabajamos la construcción colectiva mediada por tableros digitales colaborativos, exposiciones participativas y fotografía 360° (complementada con otros recursos multimedia)”. (Entrevistas realizadas en el año 2020).

Por su parte, Amparo Marroquín, de la maestría en Gestión Estratégica de la Comunicación, de la Universidad José Simeón Cañas, siguiendo esta misma línea, sostiene:

“La maestría es semipresencial por lo que la tecnología/tecnicidad es una mediación central. Mis clases suelen ser una combinación de tres elementos: lecturas teóricas, material audiovisual que remite a la realidad misma y el diseño de una práctica (de investigación) dentro de cada materia”. (Entrevista realizada en el año 2020).

Todos estos materiales (medios, tecnologías, lecturas) pueden convertirse en mediaciones pedagógicas. No siempre el uso de materiales genera aprendizajes más significativos, pero aquí hay una búsqueda de apropiación de estos materiales para hacer posible el aprendizaje. Es entonces una mediación que pasa por el cuerpo y no solo por la mente. Lo que se busca es mediar los materiales para que la sensibilidad, y no solo la racionalidad, aflore en los estudiantes.

Hay profesores que acentúan la relación entre ellos y sus estudiantes; por ejemplo, Andrés Castiblanco, de la maestría en Comunicación-Educación

en la Cultura, de la UNIMINUTO, expresó: “Mi herramienta esencial es el diálogo de saberes y experiencias alrededor de los temas y contenidos” (Entrevista realizada en el año 2020).

De igual forma, Germán Muñoz, director de esa misma maestría, aseguró: “en mis clases la mediación fundamental es la conversación. Se combina con aulas abiertas (en contacto directo con experiencias y comunidades en sus territorios) y aulas virtuales que permiten comprender la Informática comunitaria y la ciber cultura crítica” (Entrevista realizada en el año 2020).

Elssy Moreno, quien hizo parte de la Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social de la Universidad Santo Tomás, dice:

“Las clases son intensivas (cada seminario dura tres días seguidos), así que se tienen en cuenta varias estrategias:

-Conocimientos previos de los estudiantes (experiencia de vida, entornos laborales en los que trabajan o han trabajado, entornos en los que han participado).

-Lectura a profundidad de documentos académicos referidos a las temáticas de estudio y posterior presentación y discusión de estos.

-Acercamientos a casos concretos.

-Visitas a escenarios específicos, relacionados con las temáticas estudiadas.

- Diseño y ejecución de ejercicios de aplicación, cuando es viable y el tema lo permite”. (Entrevista realizada en el año 2020).

Como se ve, para estos profesores la práctica de aprendizaje más importante es la oralidad, pero no la monopolización de esta, sino el diálogo y la conversación entre ellos y los estudiantes, y entre estos últimos y las experiencias. Lo que se pretende es que fluya la expresividad y se genere la negociación de sentidos. Es un diálogo que sobrepasa a los estudiantes y al docente, pues en este también se dialoga con las experiencias, con el contexto histórico, económico y político, y con los sujetos históricos y los territorios.

Los estudiantes entrevistados sostienen que en sus clases hay una mezcla de clase tradicional y de prácticas pedagógicas participativas. Así como hay clases teóricas, ensayos y exposiciones, gran parte de los entrevistados valora mucho la interacción con los profesores, los estudiantes y, en algunas maestrías, con sabedores, líderes sociales y con los

territorios. El aprendizaje colaborativo, dialógico, basado en proyectos y en problemas es muy común en su formación.

Los egresados entrevistados, en cambio, opinan lo contrario. Según sus versiones, primó el aprendizaje convencional, como las clases expositivas y la discusión de los textos académicos, pero valoran el hecho de que hubiesen espacios para la construcción del conocimiento a través del diálogo; por ejemplo, los debates, los foros, el trabajo en equipo. Sin embargo, lo que más aprecian los egresados como aprendizaje significativo son las salidas de campo, las “aulas abiertas” (espacios de aprendizaje con sabedores populares y ancestrales) y los diálogos con los profesores en espacios como mesas redondas y espacios de discusión.

Aquí no se está desvalorando la clase expositiva ni la lectura de los artículos académicos, porque muchas veces son esenciales para la formación: por el contrario, se está haciendo visible lo que para los egresados resultó más significativo de su aprendizaje, que sin duda fue el aprendizaje colectivo.

Lo que se pudo observar es que poco a poco los profesores y las maestrías mismas han ido aprendiendo que el capital académico construido en estos programas debe pasar por una mediación pedagógica y por un proceso de interaprendizaje. Es decir, los programas y en especial los profesores han ido comprendiendo que su discurso académico sobre este campo de la comunicación participativa debiera convertirse en una práctica comunicativa participativa para que el sentido construido también sea compartido y para que exista una coherencia entre la teoría y la práctica.

Al final, una reflexión sobre la reflexividad en el subcampo de la educación

Lo que se buscó en este capítulo es una reflexión sobre este proceso de formación en el campo de la comunicación participativa en Latinoamérica.

La reflexividad para Bourdieu (2011) es una especie de vigilancia epistemológica sobre el propio quehacer de las ciencias sociales. Esa vigilancia implica estar pendientes de las disposiciones externas que afecten el campo, de los condicionamientos institucionales y sociales

que lo impacten y de las estrategias de dominación de los sistemas educativos y científicos.

Esta reflexividad sobre la acción es profundamente compleja, pero lo es aún más la autoreflexión sobre la propia práctica; sin embargo, se espera contar con más y mejores autoreflexiones sobre nuestras prácticas o *habitus*. La autoreflexión implica, por supuesto, la objetivación de las subjetividades propias, pero no para que se conviertan en objetivas, sino para hacerlas comprensibles e identificables.

Lo que queda es una relación estrecha entre las ideologías institucionales de las universidades de las que hacen parte los posgrados estudiados con las búsquedas académicas de estas maestrías. Esta cercanía académica y, en algunos casos, política, contribuye a que “el mercado universitario” no lo absorba del todo. Es evidente que el mercadeo universitario ya ha tocado estos programas posgraduales y algunos egresados entrevistados lo han notado, y por eso lo critican, y es lógico que siga siendo así mientras las estructuras universitarias no cambien.

Estos posgrados cuentan con un capital académico importante y significativo para los profesores, estudiantes y egresados. Es un capital académico constituido a partir de los planteamientos de autores, especialmente latinoamericanos, que han conceptualizado este campo de la comunicación como comunicación, desarrollo y cambio social. Esta concepción asume la comunicación como un proceso transformativo y participativo, con el propósito de reconocer a los sujetos individuales y colectivos, y contribuir al cambio de las condiciones de vida de estos sujetos, desde sus propias expectativas y cosmovisiones.

La comunicación, el desarrollo y el cambio social es el concepto dominante en los posgrados analizados, pero hay un concepto emergente: la epistemología del sur. Esta visión de De Sousa Santos contribuye a que esta comunicación profile su misión: por un lado, coadyuvar al diálogo de saberes entre los saberes científicos del campo y los saberes sociales, populares y ancestrales; por otro lado, contribuir a la traducción intercultural de estos procesos comunicativos participativos y transformativos de todo el continente. Este capital es compartido por profesores, estudiantes y egresados, lo que significa que el sentido es compartido porque las mediaciones pedagógicas y de aprendizaje han contribuido a que así sea.

Lo anterior pone de presente que la formación en este campo logra reproducir el conocimiento, pero a la vez producirlo. Teniendo en cuenta lo que se ha expuesto hasta el momento, los estudiantes y egresados en

general tienen un *habitus* muy cercano al capital académico con el que se les está formando o con el que se les formó, y cuando hay diferencias es porque algunos de estos posgrados logran diferenciarse de los demás gracias a su énfasis. Pero a la vez hay producción cultural en las prácticas de aprendizaje y formativas porque están dirigidas a la comprensión de los sujetos y de sus contextos.

Asumir el campo de la comunicación participativa desde el subcampo formativo permitió reflexionar acerca de los *habitus* construidos en los diferentes agentes de los procesos académicos, pero, sobre todo, conocer cómo se construye el sentido en relación con el capital académico y a partir de las prácticas comunicativas y educativas.

Capítulo 6

Conclusiones.

Los sujetos y el campo de la comunicación participativa

Al principio de este trabajo nos hacíamos la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se han constituido los sujetos académicos del campo de la comunicación participativa, desde los subcampos científico y educativo en América Latina en las dos últimas décadas?

Esta pregunta de investigación la hemos contestado a lo largo de toda la investigación, como se muestra en las siguientes secciones.

Los antecedentes formativos e investigativos en el campo

La investigación en este campo lleva mucho tiempo en América Latina, más o menos desde la década de los sesenta del siglo XX. Estuvo fuertemente marcada por dos tendencias: una funcional/difusionista y otra emancipatoria/reivindicativa.

El campo de la comunicación participativa tuvo en cuenta estas dos tendencias en las cuatro décadas del siglo pasado. La investigación en este campo se dirigió a comprender las prácticas comunicativas transformativas, que se expresaban en medios alternativos, comunitarios o populares, y al mismo tiempo, a conocer el valor de estos medios y de los masivos en pro del desarrollo local, nacional y continental, asumiendo el desarrollo como progreso y como difusión de innovaciones.

En las dos últimas décadas de ese siglo, la investigación en este campo relacionó a la comunicación con la cultura, y más concretamente con las culturas populares. Se tenía la idea de que las culturas populares no eran reconocidas y por eso había que visibilizarlas y “darles voz”. Al tiempo se presentaron varias investigaciones sobre las políticas nacionales

de comunicación en el hemisferio, con lo cual se buscaba que en los medios se reconocieran las identidades nacionales y las culturas populares. Los investigadores de este campo trataron de comprender cuáles eran las identidades en juego y cuáles eran las características de estas culturas subalternas.

En la primera década de este siglo, la indagación sobre las prácticas comunicativas transformativas y participativas se convirtió en una particularidad de la investigación latinoamericana. Ya los investigadores latinoamericanos encontraron “objetos de estudio” interesantes para estudiar, como las prácticas educativas y populares, los medios radiales comunitarios y los movimientos sociales, especialmente los movimientos contrahegemónicos. Según los estudios de Cimadevilla (2008) y de Barranquero (2016), no son investigaciones muy claras desde el punto de vista epistemológico y teórico, pero sí reflejan la riqueza de las experiencias comunicativas participativas.

Los investigadores se constituyeron como sujetos académicos desde el siglo pasado, al abordar y construir “objetos de estudio” de este campo. Esos “objetos” eran de tres tipos. Primero, procesos comunicativos transformativos, en contra de los poderes hegemónicos, y en los que estaban involucrados individuos y colectividades, con las correspondientes culturas populares; segundo, estudio de los medios como promotores del desarrollo modernizador, y tercero, las políticas públicas de comunicación como escenario de reivindicación cultural y política.

La formación en comunicación lleva más tiempo que la misma investigación en América Latina, pero la formación en este campo de la comunicación participativa es mucho más joven. Mientras que el primer programa de comunicación fue el de la Universidad Nacional de La Plata en 1934, las primeras experiencias formativas en este campo datan desde la década de los setenta del siglo XX. La educación era “no formal” y estaba compuesta por cursos, seminarios y talleres sobre comunicación popular, medios populares y alternativos, y sobre lectura crítica de medios. Varias instituciones participaron de estos procesos formativos como el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (Ciespal) en Ecuador y para todo el continente; la Acción Cultural Popular (ACPO) y el Centro de Investigaciones y Educación Popular (Cinep) en Colombia; la Asociación de Comunicadores Populares (Calandria) en Perú; el Centro de Comunicación de La Crujía en Argentina;

la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER); Radio Nederland Training Centre en América Latina (RNTC), entre otras.

En la última década del siglo XX aparecieron algunos programas de pregrado en Colombia con énfasis en esta comunicación, pero son minoritarios frente a la mayoría de las carreras de comunicación con énfasis en medios o en la comunicación organizacional.

La formación profesional en el siglo XXI ha tenido un auge significativo, pero aún mínimo frente a otros énfasis de las carreras de comunicación social, como lo audiovisual, el periodismo y lo corporativo. Ya en varios de los programas de comunicación se incorporan cursos de comunicación popular, comunicación comunitaria, comunicación y desarrollo, y gestión participativa de la comunicación. También han surgido algunos programas académicos de pregrado y algunos otros de posgrado con un fuerte énfasis en este campo en algunos países latinoamericanos. Todos estos cursos, programas de pregrado profesional y posgrados tienen como eje el análisis de esas prácticas comunicativas transformadoras y la formación acerca de ellas mismas.

Como se ve, los estudiantes y los mismos profesores se constituyeron como sujetos académicos de este campo en el proceso de interaprendizaje desarrollado, primero a través de los cursos y talleres de la educación “no formal” y luego, en este siglo, en los cursos y en algunos pregrados profesionales y posgrados que nacieron en universidades del continente.

En el siglo XX, los estudiantes se formaron en saberes técnicos y en el presente siglo, en saberes profesionales, pero sin dejar de lado los saberes técnicos.

Las apuestas epistemológicas

La Real Academia de la Lengua dice que la epistemología es “la teoría de los fundamentos y métodos del conocimiento científico”. Esta noción se asume en la presente investigación, y se resume en la manera como se fundamenta y construye el conocimiento.

La epistemología de este campo nació, en primer lugar, como reacción ante la perspectiva funcionalista/difusionista de la comunicación y, en especial, de una comunicación para el desarrollo y para la difusión de innovaciones. Esta perspectiva tiene sus raíces en el funcionalismo

norteamericano y en una noción homogénea del desarrollo, asumido como progreso económico. Aquí la comunicación—y más concretamente los medios— se ponen al servicio de este desarrollo capitalista y neoliberal para concientizar a la población sobre sus beneficios y para que los países “subdesarrollados” o “en vías de desarrollo” dejen de serlo y alcancen la plenitud, para así lograr un alto nivel de desarrollo económico. Los investigadores de este campo criticaron esta visión del desarrollo y esta comunicación convertida en instrumento de ese modelo de vida.

En segundo lugar, se creó una epistemología propia a partir de las prácticas y experiencias comunicativas de todo el continente, en las que los sujetos colectivos y sus culturas populares fueron los protagonistas. A lo largo de la historia latinoamericana, en especial desde la década de los cincuenta del siglo XX, se han ido desarrollando procesos de comunicación alternativa, popular, para el desarrollo y el cambio social que han visibilizado una comunicación que nace de los grupos, colectivos y movimientos sociales, con el deseo de transformar las realidades de marginalidad, exclusión y estigmatización, a través de procesos, tanto del reconocimiento de sus haceres y sentires, como de participación comunicativa.

La epistemología de este campo se ha construido desde tres grandes vertientes conceptuales: la comunicación popular, la comunicación para “otro” desarrollo y la educomunicación. La comunicación popular es una comunicación que reivindica las culturas populares. Esta es una comunicación aliada de los sectores populares y de sus maneras de narrar y de narrarse.

Esta primera vertiente del campo de la comunicación participativa tiene, dentro de sí, cuatro conceptos desarrollados. El primero es la de los “sin voz”, pero “con voz”. Se habla de los “sin voz” porque los sectores populares estaban excluidos de los medios de información o porque su voz ha sido acallada, pero realmente tienen voz: la voz de la resistencia y de la lucha social y política. El segundo es el de la comunicación popular como culturas populares. En esta concepción las culturas populares son espacios de conflictos entre lo tradicional y lo moderno, entre la dominación y la resistencia, y entre la crítica y el sometimiento. El tercero es la comunicación popular, alternativa y comunitaria. Esta es una *contracomunicación* que proviene de los movimientos sociales populares y las comunidades o los grupos humanos marginados. Dos de sus grandes características son, para Mata (2011), la organicidad y la inserción de los

movimientos sociales como movimientos contrahegemónicos. El cuarto es la comunicación popular como procesos ciudadanos de transformación del poder. Este concepto ha sido más fuerte en este siglo por la “explosión” de diversidades culturales y sociales. Entonces, lo común se construye a partir de la constitución de sujetos políticos o ciudadanos.

La segunda vertiente epistemológica es la comunicación para “otro” desarrollo. En esta perspectiva del campo de la comunicación participativa el desarrollo es un espacio por construir a partir de las expectativas y las realidades de los involucrados en un proceso comunicativo participativo y transformativo. Esta vertiente también cuenta con varios conceptos que se han promovido desde el siglo pasado hasta el presente. El primero de ellos es la comunicación horizontal y democrática, la cual busca democratizar la comunicación, a través de la promoción del diálogo y la deliberación, con el propósito de que se garanticen los derechos de los ciudadanos y se emitan mensajes y se reciban en un proceso de doble vía. El segundo es el de la comunicación en el desarrollo. Aquí la comunicación no es una herramienta del desarrollo, sino un elemento esencial de cualquier proceso de desarrollo, porque a través de medios y de la interacción personal se quiere construir una visión común sobre el desarrollo. Se parte de la idea de que el desarrollo es un objetivo por construir desde los actores sociales y desde sus necesidades y expectativas.

El tercer concepto de esta vertiente epistemológica es el la comunicación y el cambio social. En esta concepción se recogen varios elementos de los anteriores conceptos porque centra su atención en la amplificación de las voces negadas y potencia su presencia y acción en el escenario público. Como su nombre lo dice, hay siempre una búsqueda de cambio social, desde los mismos involucrados en estos procesos comunicativos. El cuarto concepto de esta misma vertiente es la comunicación para el buen vivir o vivir bien. Esto es el resultado del reconocimiento del pensamiento ancestral como la posibilidad de vivir en armonía con la naturaleza y de convivir con las alteridades y las otras culturas en procesos de intersubjetividad e interculturalidad.

La tercera vertiente es la educomunicación, que es una vertiente conceptual que nace de la educación popular —como buena parte de las anteriores concepciones— y se enfoca en los aprendizajes e interaprendizajes, en la comunicación como un proceso educativo que persigue la transformación social, la libertad de pensamientos y acciones, y en la participación en los procesos educativos y comunicativos.

Como se ve, el conocimiento en este campo se ha fundamentado en los diversos conceptos que han ido emergiendo desde las prácticas comunicativas participativas y transformativas, y desde la crítica al modelo dominante de la comunicación, como el difusionista/funcionalista. Pero también se ha fundamentado en los debates académicos que se han dado en las ciencias sociales en nuestro continente y en los ámbitos políticos en los que se critica las dinámicas de los poderes hegemónicos.

Así es como se han constituido también los sujetos académicos de este campo: desde esos debates y encuentros académicos, desde su participación en los asuntos públicos de cada uno de los países del continente y desde la toma de postura frente a alguna o algunas de las vertientes conceptuales o de los conceptos que aquí se han presentado.

La investigación en el campo

El investigador se convierte en sujeto académico al desarrollar su práctica investigativa. A medida que los investigadores van realizando sus indagaciones, están construyendo un capital cultural y unos hábitos para el desarrollo de sus estudios.

El investigador de este campo, por lo menos así lo dejan ver los entrevistados y el análisis de las ponencias en las que se socializan las investigaciones, es un sujeto que tiene un interés emancipatorio fundamentalmente; eso quiere decir que es un investigador que no solo pretende construir conocimientos, sino también contribuir a la transformación social, el reconocimiento de los sectores subalternos y de sus derechos como sujetos políticos.

Es un investigador que se ha convertido en sujeto académico que actúa como “anfibio cultural”; o sea, que participa de manera activa en procesos comunicativos transformativos en diferentes escenarios y con distintos actores sociales, y que también hace parte de comunidades académicas, como profesor e investigador. Así, la investigación que se hace no es ajena a los investigadores porque está dentro de los intereses y las expectativas personales y colectivas. Aquí se combina el capital cultural —que representa el bagaje cultural obtenido— con el capital social —que son las relaciones sociales— El investigador de este campo se hace con esos dos capitales.

El 40 % de las investigaciones estudiadas utilizó enfoques críticos o crítico-sociales, como la etnografía crítica, las metodologías participativas y la sistematización de experiencias, y más del 30 % de las investigaciones trabajaron el enfoque interpretativo, en el que caben metodologías como la etnografía clásica, el estudio de caso cualitativo y el análisis documental. Esto muestra un *habitus* metodológico.

Hay varios temas que son recurrentes en la investigación en este campo, como la radio comunitaria, las experiencias de procesos comunicativos en medios comunitarios, alternativos o ciudadanos, y las prácticas comunicativas participativas en medios digitales. Estos no son los únicos temas que se estudian en este campo, pero sí muestran una ruta de trabajo y un acumulado en estas materias.

Los investigadores han construido un campo académico en el que hay una lucha entre la concepción de la comunicación y el cambio social y la de comunicación popular y comunitaria. Los investigadores han optado por una u otra postura conceptual; sin embargo, casi siempre acuden a los antecedentes de la comunicación para “otro” desarrollado y de la comunicación educativa o de la educomunicación.

Este campo académico se enmarca en los estudios culturales latinoamericanos y es Jesús Martín Barbero el referente más importante para la comprensión de este campo. Este autor no es el que más ha escrito sobre este campo, pero sí es el que ha hecho aportes fundamentales en la relación de la comunicación con la cultura y en especial con las culturas populares.

En las ponencias estudiadas se percibe que hay dos ámbitos académicos y políticos que poco a poco ganan relevancia en este campo. Uno es la centralidad en los movimientos sociales y las acciones colectivas, y el otro es la ciudadanía y la democracia. Los dos ámbitos están relacionados y son los actores y los espacios en los que se promueve la transformación social.

Los investigadores, como “anfibia culturales”, se debaten entre su activismo social y su práctica académica —en la que en algunas ocasiones es valorado su trabajo y en otros, no tanto—, entre los compromisos del capitalismo cognitivo y la necesidad de contribuir a la emancipación social, y entre los conflictos sociales y los conflictos académicos.

La formación en este campo

Los sujetos académicos se forman también en los procesos de enseñanza y aprendizaje; de hecho, es en los espacios formativos donde más se aprende de la importancia de este campo, aunque pero no es el único, y donde los estudiantes, egresados y docentes se constituyen mutuamente en sujetos académicos.

Si bien la universidad cuenta con serios problemas de legitimidad social, esta es el escenario donde los estudiantes ingresan a este y a cualquier campo académico. Los estudiantes al entrar encuentran que en sus programas hay un capital académico en juego y unos capitales culturales de los profesores que refuerza ese capital académico o, incluso, van en contra de él.

En esta investigación, se estudiaron doce maestrías latinoamericanas que se inscriben en el campo de la comunicación participativa. Se encontró que la totalidad de estas cuentan con una cercana relación con las ideologías institucionales de las universidades de las que son parte. Eso significa que, aunque el “mercado universitario” es abarcador y avasallante, la coherencia entre los discursos de las universidades y el de los posgrados contribuye a que las maestrías estudiadas cumplan con un papel relevante para la institución de educación superior. Aún no sabemos si esta articulación sea suficiente para contener la arremetida del mercado en la educación.

Los profesores y sus estudiantes han construido un capital académico desde los procesos formativos. El principal trabajado en estos posgrados es el de comunicación, desarrollo y cambio social. Esta concepción asume que la comunicación es un proceso participativo que persigue la transformación de las realidades que aquejan a los grupos humanos. Este concepto acoge dos temáticas claves: la comunicación y el cambio social, y la comunicación y el desarrollo. Este es el concepto dominante en el capital académico de los posgrados estudiados.

Hay también un concepto emergente: el de la Epistemología del Sur. En cinco de los posgrados estudiados, este concepto se trabaja para evidenciar que hay una apuesta por los movimientos sociales y por todo lo que se ha llamado la *sociología de las emergencias*. Así como este, hay otros conceptos que se desarrollan en estos posgrados, como los estudios culturales latinoamericanos, la relación entre comunicación y ciudadanía,

la comunicación educativa, el desarrollo humano y los saberes populares/ ancestrales/sociales.

Los profesores han puesto en juego sus capitales culturales para construir ese capital académico; diciéndolo de otra manera, el capital académico es fruto de un proceso de construcción colectiva en el que hubo negociación y debate, y por eso se perciben matices conceptuales y especificidades en los posgrados que los hace diferenciarse unos de otros, pero en el que también hay uniformidad académica.

Este capital académico es compartido por estudiantes y por egresados, lo que significa que tanto unos como otros se están convirtiendo o se convirtieron en sujetos académicos que tomaron como base este capital académico. Asimismo, es un capital que se ha enseñado, en ocasiones, utilizando mediaciones pedagógicas y procesos de interaprendizaje, pero no siempre ha sido así. Los profesores han ido comprendiendo que hay una relación muy fuerte entre el capital académico en este campo y la práctica educativa para que el sentido sea aún más claro y comprensible para los estudiantes.

Así, pues, el *habitus* académico es el proceso de reproducción del mismo campo, pero en él también hay producción de sentido. Lo que encontramos en esta investigación es que el *habitus* de los estudiantes está muy relacionado con el capital académico con el que se forma en estos posgrados y con las expectativas y los intereses propios.

Al final, una reflexión sobre lo concluido

A partir de lo que se ha presentado hasta aquí, en este último capítulo se concluye lo siguiente.

En primer lugar, los sujetos de este campo de la comunicación participativa se han constituido en la práctica académica y en la práctica comunicativa. En general, un agente de este campo –como un investigador, docente o estudiante– se involucra en él mucho más cuando hace parte de procesos sociales-comunicativos participativos y, a la vez, desarrolla su vida académica. Ese carácter de “anfibio cultural” contribuye a que estos agentes construyan un capital social (redes de relaciones) que les permite animar, participar y acompañar procesos comunicativos transformativos; esos aprendizajes y experiencias terminan convirtiéndose en temáticas de los objetos de investigación.

En segundo lugar, la investigación es un proceso que se hace mayoritariamente con las comunidades o grupos humanos, o interpretando esas realidades comunicativas, y no a pesar suyo. El investigador de este campo se forma desde su participación en la acción colectiva, buscando la emancipación social. Así, el investigador de este campo se convierte no solo en un sujeto académico, sino también en un sujeto político. No sabemos si es primero un sujeto político y luego, un académico, o viceversa, pero lo cierto es que su carácter de “anfibia” contribuye a que los objetos de estudio alcancen legitimidad social, académica y política.

En tercer lugar, tanto los investigadores como los profesores, que muchas veces son los mismos, se constituyen como sujetos académicos de este campo a través de la puesta en juego de sus propios capitales culturales. En este caso, estos capitales son titulaciones, como lo dice Bourdieu, pero especialmente son conocimientos académicos y aprendizajes sobre las realidades sociales vividas. Estos capitales culturales son reconocidos por quienes se están formando, por quienes fueron formados dentro de este campo y por miembros de otros campos académicos que provienen de la educación popular y de la sociología de la cultura, por ejemplo.

En cuarto lugar, tanto en la investigación como en la formación se ha venido construyendo un capital académico, que es la base del *habitus* académico. Ya hemos dicho que llamamos capital académico al acervo de conocimientos de un campo académico como el que estudiamos. Este es un campo en el que existen concepciones dominantes, por ejemplo, la comunicación y el cambio social, y la comunicación popular y comunitaria; antecedentes comunes, como las nociones de la comunicación para “otro” desarrollo o la comunicación horizontal y democrática, al igual que la educomunicación y lo que se ha tomado de la educación popular, como la educación liberadora, y también hay concepciones emergentes, como la epistemología del Sur y las nociones sobre la ciudadanía.

Este capital académico se convierte en una puerta de entrada epistemológica al campo de la comunicación participativa, pero a la vez en una de las condiciones básicas para hacer parte de él. Es decir, tanto en la investigación como en la formación se comparten muchos de estos conceptos sobre este campo, y con ellos es más fácil para los sujetos participar en estos procesos académicos, mantenerse en ellos y distinguirse de otros sujetos académicos de campos diferentes.

En quinto lugar, ese capital académico se constituyó a partir de una construcción epistemológica muy particular, que también se hace distinguible frente a los demás campos. Primero, es una construcción que parte de una resistencia a una concepción dominante de la comunicación y de las ciencias sociales. Segundo, si asimilamos lo epistemológico con un árbol, las raíces del árbol son múltiples, como la educación popular, los estudios culturales latinoamericanos, los conceptos de hegemonía/ contrahegemonía, la teoría de la dependencia, el sentipensamiento y la concepción del desarrollo como libertad, pero todos tienen en común la búsqueda del bien común, la criticidad al sistema hegemónico y el reconocimiento de una sociedad distinta, dialogante y con capacidad de acción y reflexión.

Esas raíces generan un campo académico con un solo tronco, pero con tres grandes ramificaciones: la comunicación popular, la comunicación para “otro” desarrollo y la educomunicación; las dos primeras ramificaciones se extienden en cuatro nuevas ramas. Eso demuestra que los sujetos de este campo se constituyeron y se siguen constituyendo en la construcción de apuestas epistemológicas que nacieron de las prácticas comunicativas participativas y de nociones y conceptos propios de esta parte del mundo.

Al observar cómo se han ido construyendo estos discursos, se percibe que desde los años cincuenta hasta la actualidad se han desarrollado epistemologías del sur mucho antes de que se popularizara este concepto, en especial porque siempre se ha dado un diálogo de saberes entre las prácticas culturales, comunicativas y políticas con los conocimientos científicos de las ciencias sociales y de los estudios en comunicación.

El sujeto académico de este campo se ha constituido de varias maneras, como se acaba de exponer, pero se hará a sí mismo de otras formas porque la construcción de estos procesos es permanente y corresponde a un contexto cultural, social y político

Listado de anexos:

Anexo 1

Formato de entrevistas a investigadores latinoamericanos.....195

Anexo 2

Formato de entrevistas a estudiantes, egresados y profesores
de los posgrados estudiados.....197

Anexo 3

Listado de ponencias presentadas en el Grupo Temático de
Comunicación para el Cambio Social y en el Grupo Temático de
Comunicación Popular, Comunitaria y Ciudadana de los
congresos de ALAIC de 2014, 2016 y 2018208

Anexo 4:

Listado de los documentos epistemológicos de los 12 posgrados
latinoamericanos estudiados.....221

Anexos

Anexo 1.

Formato de entrevistas a investigadores

Escriba aquí su nombre y su apellido.

Nacionalidad.

Institución a la que pertenece.

1. ¿Cuáles son las razones para vincularse a investigaciones del campo de la comunicación participativa?
2. ¿De dónde surgen los problemas de investigación que ha abordado dentro de sus investigaciones en este campo?
3. ¿Las investigaciones que ha emprendido dentro de este campo han contado con apoyo –recursos, tiempo, reconocimientos– de las instituciones a las que hace parte o a otras instituciones nacionales o internacionales?
4. ¿Cómo es valorada por la institución a la que pertenece y por sus colegas investigadores la investigación en comunicación participativa?
5. En su opinión, ¿los resultados de sus investigaciones en este campo contribuyen al desarrollo de este mismo campo o, quizás, a la transformación de una determinada realidad? ¿A las dos cosas?

6. ¿Sus investigaciones son publicadas en revistas indexadas? ¿Participa en congresos nacionales o internacionales que publiquen los mejores artículos en estas revistas? ¿Participa en redes internacionales de conocimiento?; es decir, ¿cómo afronta las exigencias del capitalismo cognitivo en la investigación en este campo?

Ejemplo de entrevista a investigadores

Entrevista n.º 2

Escriba aquí su nombre y su apellido.

Rodolfo Herrera Santamaría.

Nacionalidad.

Peruana.

Institución a la que pertenece.

Universidad de Lima.

1. **¿Cuáles son las razones para vincularse a investigaciones del campo de la comunicación participativa?**

Considero importante sistematizar las experiencias de comunicación y contribuir a la generación de metodologías para promover la participación desde la comunicación.

2. **¿De dónde surgen los problemas de investigación que ha abordado dentro de sus investigaciones en este campo?**

En el Perú, debido a un acento en políticas extractivistas se generan conflictos sociales, especialmente en sociedades que basan su sustento en la agricultura. Por lo general, se señala que los conflictos surgen por una “mala comunicación”, entendiendo aquella como una suerte de falta de difusión y como el eje del problema. Sin embargo, la comunicación participativa puede aportar a cambios significativos y a la comprensión mutua de los actores y sus dinámicas.

- 3. ¿Las investigaciones que ha emprendido dentro de este campo han contado con apoyo –recursos, tiempo, reconocimientos– de las instituciones de las que hacen parte o de otras instituciones nacionales o internacionales?**

Sí, la Universidad de Lima.

- 4. ¿Cómo es valorada por la institución a la que pertenece y por sus colegas investigadores la investigación en comunicación participativa?**

Muy valorada, por cuanto existe poca literatura sobre casos nacionales.

- 5. En su opinión, ¿los resultados de sus investigaciones en este campo contribuyen al desarrollo de este mismo campo o, quizás, ¿a la transformación de una determinada realidad? ¿A las dos cosas?**

Influyen, porque el cambio depende de factores que trascienden lo comunicacional.

- 6. 6. ¿Sus investigaciones son publicadas en revistas indexadas? ¿Participa en congresos nacionales o internacionales que publiquen los mejores artículos en estas revistas? ¿Participa en redes internacionales de conocimiento?; es decir, ¿cómo afronta las exigencias del capitalismo cognitivo en la investigación en este campo?**

Acudimos o presentamos la ponencia en los espacios pertinentes.

Anexo 2.

Formato de entrevistas a estudiantes, egresados y profesores de los posgrados estudiados

Nombre:

Maestría que está cursando:

Universidad:

País:

1. ¿Por qué eligió estudiar una maestría de este campo de la comunicación?
2. En su opinión, ¿cuáles son las características de los profesores de la maestría?
3. ¿Cuál es su recorrido académico/social/político que le permite hacer parte de esta maestría como estudiante?
4. ¿Cuáles son las mediaciones pedagógicas o estrategias pedagógicas que se utilizan en las clases de la maestría?
5. ¿Considera que en la maestría se promueve el aprendizaje colectivo o el interaprendizaje?
6. Según su opinión, ¿qué tipo de valoración le otorga la universidad a la maestría de la cual es estudiante?
7. En su opinión, ¿a qué le apuesta la maestría que está cursando en términos académicos y políticos?

Ejemplo de entrevistas a estudiantes, egresados y profesores de los posgrados estudiados

Entrevista a estudiante:

Nombre:

Nury Rojas.

Maestría que está cursando:

Plangesco.

Universidad

UNLP.

País:

Argentina.

1. **¿Por qué eligió estudiar una maestría de este campo de la comunicación?**

Porque mi formación de pregrado estaba enfocada en la práctica del periodismo y aunque también abordaba la comunicación social, necesitaba profundizar en este campo, específicamente en lo que tiene que ver con la comunicación para el desarrollo.

2. En su opinión, ¿cuáles son las características de los profesores de la maestría?

Son personas con una mirada humanista y una constante preocupación por el campo social, que se preocupan por inculcar en sus estudiantes de maestría formas y mecanismos para transformar positivamente la sociedad.

3. ¿Cuál es su recorrido académico/social/político que le permite hacer parte de esta maestría como estudiante?

Me desempeñé como periodista de la agencia de noticias internacional EFE, también coordiné la Sección Internacional del noticiero más antiguo de mi país y siempre tuve un interés por sacar mi profesión más allá de mi país y generar procesos que impacten a nivel latinoamericano y global.

Provengo de un país con profundas desigualdades sociales, que necesita profesionales que trabajen para mejorar las condiciones de los ciudadanos.

Y a nivel político, predomina la corrupción y los intereses empresariales y de la clase acomodada del país, por encima de los programas sociales que necesitan los más desfavorecidos.

4. ¿Cuáles son las mediaciones pedagógicas o estrategias pedagógicas que se utilizan en las clases de la maestría?

Existen muchos recursos. Planes o campañas de comunicación que involucren a los actores o protagonistas de nuestros objetivos; el diálogo y el debate como herramientas para resolver conflictos; la

agrupación y la socialización como vías para proponer conjuntamente soluciones a problemáticas identificadas; el uso de la tecnología como aliado para optimizar los procesos de comunicación, entre otros.

5. ¿Considera que en la maestría se promueve el aprendizaje colectivo o el interaprendizaje?

Se promueven las dos vías. El aprendizaje colectivo está muy presente y cada compañero aporta desde sus conocimientos, su contexto, sus experiencias, su cultura, entre otros.

El proceso de aprendizaje se hace en conjunto, con los aportes de docentes y maestrandos.

También dialogamos con otras ramas o disciplinas diferentes a las que competen a Plangesco, y la posibilidad de tomar materias electivas permite que podamos obtener un aprendizaje desde otras ramas del saber.

6. Según su opinión, ¿qué tipo de valoración le otorga la universidad a la maestría de la cual es estudiante?

La universidad valora y entiende la importancia de la maestría; sin embargo, considero que debe darle mucha más relevancia, pues Plangesco, más allá de ser una maestría, es una experiencia de vida que permite trabajar y transformar vidas.

7. En su opinión, ¿a qué le apuesta la maestría que está cursando en términos académicos y políticos?

En términos académicos aborda a diferentes docentes y expertos latinoamericanos para poder brindar una mirada global y que provenga de voces creíbles en la materia. Está en constante actualización, para poder modernizarse y cambiar con el paso del tiempo, los cambios sociales y tecnológicos, entre otros.

A nivel político, es una maestría con una fuerte mirada humanista y está alineada con visiones de la llamada “izquierda” latinoamericana.

Entrevista a egresados

Nombre:

Liliana Raigoso.

Maestría que cursó:

Comunicación-Educación en la cultura

Universidad:

UNIMINUTO.

País:

Colombia.

1. ¿Por qué eligió estudiar una maestría de este campo de la comunicación?

Considero que es un campo que se debe profundizar, ya que permite entender las conexiones entre lo educativo, lo cultural y la comunicación; además, nos da herramientas para que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean más significativos para nosotros y nuestros estudiantes.

2. En su opinión, ¿cuáles son las características de los profesores de la maestría?

Son personas comprometidas con sus contextos, enamoradas de la educación y convencidas de que las transformaciones se hacen desde la formación política de los estudiantes.

3. ¿Cuál fue su recorrido académico/social/político que le permitió hacer parte de esta maestría como estudiante?

En primer lugar, desde que me gradué del pregrado tuve la oportunidad de hacer procesos de educomunicación con niños; por eso, ingresé a la Especialización en Comunicación Educativa. El haber cursado la especialización me permitió entender la importancia de este campo y con los años y el camino recorrido decidí hacer esta maestría para complementar los aprendizajes del pregrado y la especialización, y seguir trasladándolos a mi campo de acción laboral.

4. ¿Cuáles fueron las mediaciones pedagógicas o estrategias pedagógicas que se utilizaron en las clases de la maestría?

Aulas abiertas.
Debates.
Exposición crítica.
Propuestas desde el arte.
Investigación situada.

5. ¿Considera que en la maestría se promueve el aprendizaje colectivo o el interaprendizaje?

Creo que busca generar procesos de interaprendizaje en los que se pongan en juego conocimientos que no son considerados como tal, porque han sido estigmatizados por siglos, porque supuestamente no tienen un sustento científico.

Conjugar el saber ancestral con el saber científico permite que el estudiante también entienda que todo conocimiento se debe valorar.

6. Según su opinión, ¿qué tipo de valoración le otorga la universidad a la maestría de la cual usted es egresado?

Al ser una maestría relativamente nueva, se generan muchas expectativas sobre esta; en ese sentido, pienso que la universidad cree mucho en el valor de esta maestría y en su propuesta educativa innovadora y transformadora.

7. En su opinión, ¿a qué le apuesta la maestría que cursó en términos académicos y políticos?

En la comprensión del campo de la educación, más allá de la idea de que la academia es el único lugar real para la construcción de conocimientos, se busca que sus estudiantes realmente se comprometan con su entorno y valoren conocimientos que no están mediados por la academia.

Entrevista a profesores

Entrevista n° 1

Nombre:

Cecilia Ceraso.

Maestría en la que labora:

Plangesco.

País:

Argentina.

Universidad:

UNLP.

1. ¿Qué condiciones académicas o sociales son indispensables para ser profesor de la maestría de la que hace parte?

Estar de acuerdo y en consonancia con el proyecto de la maestría y de la facultad.

Título de grado y posgrado.

Tener claridad en investigación y gestión del conocimiento desde las prácticas sociales.

2. ¿Hace cuánto tiempo hace parte de la maestría?

Fui parte de la primera cohorte de la maestría hace casi 20 años. Soy profesora de ll materia Plangesco I, que antes era Planificación I.

3. ¿Cuál es el tipo de vinculación que tiene con la maestría?

En este momento y desde hace aproximadamente 10 años, soy directora de la maestría.

4. En su opinión, ¿a qué le apuesta la maestría en términos académicos y políticos?

Historización de la relación de la FPyCS y el área de estudios de la comunicación y el desarrollo surgen como campos disciplinares diferentes, pero en América Latina se asocian con prácticas y experiencias de transformación de la realidad, que llevan adelante gran cantidad de actores políticos y sociales en diversos territorios, que permiten reconocer una serie de aportes (nociones, planes y proyectos, herramientas, estrategias, sentidos) que se dan en formas de transformación y cambio social.

En este mapa, se inscribe la Maestría Plangesco, que desde su creación como primera carrera de posgrado de la FPyCS en 1996 ha desarrollado varias acciones tendientes a complejizar y definir el área de estudios específica en la FPyCS. Surge como un proyecto educativo de formación de posgrado, sosteniendo un perfil latinoamericano con el objetivo de fortalecer las redes de construcción de conocimientos en la región. Desde allí, la articulación con docentes y estudiantes del propio grado de la institución, como de facultades afines en el país y en otros países latinoamericanos, ha propiciado el fortalecimiento de la docencia/investigación/extensión como elementos en permanente diálogo en las prácticas constructivas en la formación del posgrado. La materialización de la Maestría Plangesco encuentra su origen en el marco de un espacio de reflexión y análisis que se ha dado en el plano latinoamericano entre universidades y organizaciones no gubernamentales denominado Programa Latinoamericano de Formación Superior en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales. Del programa toman parte, por Argentina, el Centro de Comunicación Educativa La Crujía y la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata; por Bolivia, la organización Educación Radiofónica de Bolivia (Erbol); por Brasil, la Escuela de Comunicación y Arte de la Universidad de Sao Paulo, el Centro de Ciencias de la Comunicación de la Unisonos de Sao Leopoldo (rgs) y la Unión Cristiana Brasileira de Comunicación Social de Sao Paulo; por Chile, Aquis Gran Comunicaciones, Ceneca y eco (educación y comunicaciones), y por Colombia, la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

En ese contexto, Plangesco resulta una apuesta innovadora en su creación, que ha mantenido su línea pedagógica basada en el entre-aprendizaje como forma de diálogos y relaciones

que permiten a los estudiantes articularse en prácticas profesionales por fuera del ámbito de la maestría, con un perfil profesional que respeta principios de comunicación, desarrollo y gestión de políticas públicas y que se proyecta en toda la región. Los primeros egresados y estudiantes de la carrera fueron los propios docentes de la Facultad, por ser la maestría pionera en la construcción de espacios de posgrado en dicha institución. Con el fortalecimiento de la maestría, ha ido incrementando la matrícula de estudiantes extranjeros que año tras año se insertan en el posgrado desde diferentes disciplinas de las ciencias sociales. Cabe reconocer que la Universidad Nacional de La Plata tiene una gran historia de integrar estudiantes extranjeros y cuenta con un gran prestigio en toda la región. Plangesco pone en común la experiencia acumulada, sus recursos humanos y materiales en orden para desarrollar cursos de posgrado en planificación y Martín Barbero, J. (2005). Los oficios del comunicador. *Co-herencia*, No 2, Vol 2, enero – junio 2005, pp. 115 – 143.

gestión de procesos comunicacionales desde los países involucrados, con el objeto de perfeccionar, sistematizar, enriquecer y dinamizar propuestas de planificación y gestión en el campo de la comunicación.

5. ¿Cuál ha sido su recorrido académico que le ha permitido hacer parte de esta maestría?

Cecilia Ceraso es Licenciada en Comunicación Social, magíster en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales (Plangesco) y doctora en Comunicación Social.

Tesis de doctorado: La producción de mensajes propios en contextos de silencio impuesto.

Construcción de subjetividades personales, y subjetivaciones colectivas y regionales en Los Montes de María; nuevas estéticas y transformaciones culturales en procesos de producción de la palabra pública en busca de una cultura de la Paz.

Docente de grado y posgrado de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. Fundadora de la Unidad de Prácticas y Producción de Conocimiento de la Facultad. Dirige la Maestría Plangesco y el CICOPP, el Centro de Investigación de la Comunicación

en Políticas Públicas, de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.

A lo largo de más de 25 años de trabajo ha dirigido proyectos de investigación y extensión. Actualmente es directora de investigaciones que se desarrollan en el marco del Programa de Incentivos y dirigió el Proyecto de Investigación Orientado UNLP-Conicet “Mapa de Aldeas: diagnóstico socio-comunicacional para la gestión de estrategias de comunicación/desarrollo en el contexto de riesgo hídrico. Cartografías del territorio, construcción social de la salud y acceso a los derechos y políticas públicas”. En este momento, codirige el proyecto de investigación orientado al conocimiento sobre el cinturón frutihortícola de La Plata: PIO Producir para Vivir. Entramados productivos en el cinturón frutihortícola de La Plata.

En su trayectoria como investigadora, se ha destacado en el impulso de procesos de investigación desde las prácticas sociales. En este sentido, ha trabajado en el campo de la comunicación en América Latina, en el desarrollo de la perspectiva que entiende a la comunicación como mediación y dimensión para la construcción colectiva de conocimiento; de esta manera, se ha vinculado universidad/Estado y territorio con procesos de transformación social.

En esa línea, trabajó en diversos territorios y comunidades con sectores sociales vulnerados, como jóvenes, niños/as, mujeres y campesinos en la construcción de estrategias de comunicación y productos educomunicativos propios para la construcción de la autonomía y la organización colectiva de esos sectores en lo que hace referencia a derechos, acceso a políticas públicas y desarrollo territorial. Ha gestionado y diseñado políticas públicas en el campo de la comunicación para el cambio social en todas sus escalas: nacionales, provinciales, locales y latinoamericanas, con alto impacto socioterritorial.

Entre sus trabajos más destacados pueden mencionarse los programas de capacitación en formulación, gestión y ejecución de proyectos, y producción de mensajes en tres lenguajes: “A Saltar la Pared”, “Plazas para Varela”, “Recuperadores/as de Memorias”, “EnREDando Jóvenes para el Desarrollo”, “Políticas Territoriales y Abordajes Integrales en el Municipio de Morón”, entre otras.

Ha trabajado en la construcción metodológica y en la sistematización de Chile + Cultura, política pública de acceso a la cultura a

partir de la promoción de fiestas patronales y productivas en todas las regiones en Chile. Consejo Nacional de Cultura. Valparaíso 2006.

También en la sistematización de mapas comunicacionales del municipio de Quito, Ecuador, y en procesos de recuperación de memoria de la comunidad y la construcción colectiva de sentidos para la paz en Colombia, en los departamentos de Bolívar, Sucre y Cesar. En este último país, es consultora y jurado de producciones audiovisuales del Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea XXI y del Ministerio de Cultura de Colombia.

6. ¿Cuáles son las mediaciones pedagógicas o las estrategias pedagógicas que utiliza en sus clases de esta maestría?

Prácticas en terreno.

Manual de planificación y gestión “Sembrando mi tierra de futuro”.

Partir siempre de las prácticas sociales.

Trabajos en equipo. Relatos del territorio.

Entrepredizaje, solidaridad, cooperación, producción colectiva del conocimiento.

7. Según su opinión, ¿qué tipo de valoración le otorga su universidad a la maestría de la cual es profesor?

Es una maestría muy valorada porque fue el primer posgrado de la facultad; es el más antiguo en términos temporales. Además, sirvió para actualizar los conocimientos de los profesores/as de la Facultad que estaban dormidos después de la larga noche de la dictadura cívico-militar que castigó tanto a las universidades argentinas.

Un enorme número de compañeros y compañeras profesores cursaron la Maestría Plangesco como primer posgrado, y de ese modo derramaron en los programas de pregrado toda la impronta actualizada de conocimiento que proporcionó la maestría. Por todo esto, la Plangesco es muy reconocida y querida por la facultad.

Anexo 3.

Listado de ponencias presentadas en el grupo temático de Comunicación para el Cambio Social y del grupo temático de Comunicación Popular, Comunitaria y Ciudadana, de los congresos de ALAIC DE 2014, 2016 Y 2018

- Memorias Congreso ALAIC. Comunicación para el Cambio Social, 2014. <https://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/grupos-tematicos/gt-12-comunicacion-y-cambio-social/>
- Memorias Congreso ALAIC. Comunicación para el Cambio Social, 2016. <http://ALAIC2016.cua.uam.mx/documentos/memorias/GT12.pdf>
- Memorias Congreso ALAIC. Comunicación para el Cambio Social, 2018. <http://ALAIC2018.ucr.ac.cr/sites/default/files/2019-02/GT%2012%20-%20ALAIC%202018.pdf>
- Memorias Congreso ALAIC. Comunicación Popular, Comunitaria y Ciudadana, 2014. <https://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/grupos-tematicos/gt-12-comunicacion-y-cambio-social/>
- Memorias Congreso ALAIC. Comunicación Popular, Comunitaria y Ciudadana, 2016. <http://ALAIC2016.cua.uam.mx/documentos/memorias/GT8.pdf>
- Memorias Congreso ALAIC. Comunicación Popular y Comunitaria 2018 <http://ALAIC2018.ucr.ac.cr/sites/default/files/2019-02/GT%208%20-%20ALAIC%202018.pdf>

PONENCIAS ESTUDIADAS ALAIC 2014 COMUNICACIÓN Y CAMBIO SOCIAL			
No	GT	Autor/es	Tema/Título
1	CCS	Lisbeth Araya Jiménez, Johan Espinoza Rojas	Desencuentros y continuidades epistémicas: nuevas miradas de la disciplina de la comunicación desde el pensamiento descolonial y la comunicación para el cambio social.
2	CCS	Natalia Montenegro Doig	Bolaroja en Belén: ¿Qué comunicación para cuál desarrollo? De cómo la comunicación repara y la comunidad crece.
3	CCS	Eduardo Gularte Cosenza	Pioneros y pioneras de la comunicación para el cambio social desde Guatemala
4	CCS		Hacia la Comunicación para el Buen Vivir. El cambio de la Comunicación Social
5	CCS	José Ignacio "Iñaki" Chaves Gil	Las pintadas como medio de comunicación ciudadana.
6	CCS	Pilar Ramírez de Castilla; María Sofía Bernat y María Antonieta Teodosio	Las prácticas de Fusión teatro comunitario para el cambio social
7	CCS	Andrea Patricia Velarde Manyari	El taller arte-terapéutico de Teatro vivo como prevención de la explotación sexual en adolescentes en riesgo
8	CCS	Andrea Vela Alarcon	El documental como herramienta empoderadora para grupos sociales excluidos: La Caravana Documental
9	CCS	María Isabel Gatti	Medios comunitarios católicos y cambio social. Estudio de caso: FM La 96. La voz de Caacupé.
10	CCS	Wilmar Jair Martinez	Lo comunitario en la proyección social de una emisora universitaria. Estudio de caso, TU RADIO emisora virtual de la universidad del Tolima.
11	CCS	Aura Mora	La historia en reserva de radio Sutantenza – Colombia, parte I

PONENCIAS ESTUDIADAS ALAIC 2014 COMUNICACIÓN Y CAMBIO SOCIAL			
No	GT	Autor/es	Tema/Título
12	CCS	María Victoria Rugeles Gélvez	Trazos de la radio comunitaria sobre la democracia y el desarrollo.
13	CCS	Sharon Haydeé Abanto Correa	Influencia del proyecto de gestión cultural orquesta de barro de la asociación cultural arpegio en el desarrollo humano de los niños del albergue infantil mundo de niños ubicado en el centro poblado huanchaquito.
14	CCS	Holgado Chacón Claudia	La fotografía como vehículo de la memoria en el taller de fotografía participativa de la ciudad de Morococha.
15	CCS	Manoella Neves	Em cartaz: o que fizeram os cartazes na jornada de junho de 2013 em Brasil
16	CCS	Pablo Ricardo Posso López	La creatividad de la cultura cotidiana del pueblo afroecuatoriano como forma de emprendimiento en el cantón Esmeralda
17	CCS	Angélica Maria Fabila Echauri y Flor de Líz Pérez Morales	Condiciones e interconexiones de la participación de los jóvenes: reflexiones tras una transición política.
18	CCS	Jerry Omar Jara Llanos	Comunicación y participación de los jóvenes del distrito de Tután (Chiclayo) para el fomento de políticas de juventud
19	CCS	YUSLY PAOLA PÉREZ LLERENA	Nosotros tenemos la capacidad de dialogar, ¿por qué no lo hacemos?": Reflexión, diálogo y debate sobre Violencia Basada en Género en adolescentes y jóvenes de San Juan Nepomuceno
20	CCS	Néstor Manchini	La democratización de la comunicación en la educación superior ¿Qué lugar ocupan los derechos humanos en la relación universidad/sociedad?

PONENCIAS ESTUDIADAS ALAIC 2014 COMUNICACIÓN POPULAR Y COMUNITARIA			
No	GT	Autor/es	Tema/Título
1	CPC	Flores Córdova Milton César Zavala Peralta Kiara Gabriela Karin	Rasgos que definen a una radio comunitaria en América del Sur
2	CPC	Alejandro Hernández Pulido	La puesta en escena de los movimientos sociales
3	CPC	Ana Karolina Cavalcante Assunção	Radio Libre: interacción entre familiares e internos en un sistema carcelario
4	CPC	Ana Lúcia Nunes de Sousa	Televisión comunitaria y reglamentación: los casos de Brasil y Argentina
5	CPC	Andrés Felipe Ortiz Gordillo	Notas para interpretar el contexto de las representaciones que los medios de comunicación formulan sobre la paz y el conflicto en Colombia
6	CPC	Marco Antônio Bonitoii Marina Z. de Albuquerqueiii Lara Nasi	Perspectivas para entender las apropiaciones culturales de los sujetos comunicantes con deficiencia visual
7	CPC	Camille Costa Perissé Pereira	Comunicación y hegemonía: una sociedad en disputa
8	CPC	CARLOS RAMOS MALDONADO	Posconflicto y convivencia en el Caribe colombiano: semiótica de la paz desde lo mediático
9	CPC	Cátia Guimarães	Periodismo y contrahegemonía
10	CPC	Dérika Correia Virgulino de Medeiros	Radio alternativa 100% Mandacaru. Una experiencia de alteridad en comunicación comunitaria

PONENCIAS ESTUDIADAS ALAIC 2014 COMUNICACIÓN POPULAR Y COMUNITARIA			
No	GT	Autor/es	Tema/Título
11	CPC	FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan1 PINTO, Rafaela Caetano2 VALLE, Taisa Dalla3	Movilización social y activismo. El desempeño de la legión Anónimos de Brasil
12	CPC	Gina Gogin Sias	Los estudios de religiosidad contemporánea: qué hace el pensamiento crítico latinoamericano allí?
13	CPC	Ismar Capistrano Costa Filho	Direccionamiento de Radio Rebelde Zapatista
14	CPC	Juan Domingo Ramírez Cáceres	La radio comunitaria en Chile: perfil de las emisoras ciudadanas en 8 regiones del país.
15	CPC	Aline Czezacki Kravutschke Karina, Janz Woitowicz, Volney Campos dos Santos	Derecho a la comunicación y prácticas de ciudadanía por la acción periodística del portal comunitario
16	CPC	Franklin Larrubia Valverde, Marília Gomes Ghizzi Godoy y Rosemari Fagá Viégas	Revista Ocas: una comunicación comunitaria y construcción de ciudadanía para sujetos de la periferia urbana
17	CPC	Marcello Monteiro Gabbay	La canción latinoamericana como dispositivo de la comunicación popular
18	CPC	Marcos Severino de Borba y Neli Fabiane Mombelli	El audiovisual como herramienta de transformación social en Região de Fronteira
19	CPC	Patrícia Saldanha, Raquel Paiva e Juciano Lacerda	"Comunidad generativa" en prácticas comunitarias de comunicación
20	CPC	Priscilla Pereira da Costa	Movimiento de radios comunitarias en defensa de la democratización de la comunicación en Brasil

PONENCIAS ESTUDIADAS ALAIC 2016 COMUNICACIÓN Y CAMBIO SOCIAL			
No	GT	Autor/es	Tema/Título
1	CCS	Alejandro Barranquero Carretero	Objetos y fronteras teóricas de la comunicación para el desarrollo y el cambio social. Una propuesta
2	CCS	Brenda Barrios Aparicio	Proyecto Camotepec
3	CCS	Cecilia Ceraso	La producción de mensajes propios en contextos de silencio impuesto. Construcción de subjetividades en Mones de María
4	CCS	César Augusto Rocha Torres	Una mirada desde la epistemología del sur a los posgrados en comunicación y desarrollo en el mundo
5	CCS	Claudia Magallanes Blanco	Yo sé, tú sabes, nosotros ¿sabemos? Reflexiones en torno a la construcción del conocimiento
6	CCS	Dagmar Herrera Barreda y Hilda Saladrigas Medina	Televisión local y cambio social: una propuesta de modelo participativo para el desarrollo municipal desde el contexto cubano
7	CCS	Diana López Magaña	Mujeres dialogando: comunicación participativa como disparador para la toma de conciencia
8	CCS	Edgar Josué García López y Luisa Renée Dueñas Salmán	Ingeniería en comunicación Social de Colectivos sociales. Cultura de participación para el desarrollo local
9	CCS	Eduardo Gularte Cosenza	Monitoreo comunitario de cambios de conocimientos y prácticas respecto a la Ventana de Oportunidades de los Mil días de Guatemala
10	CCS	Ibeth Molina Molina	Antagonismo como mediación comunicativa que politiza la acción

PONENCIAS ESTUDIADAS ALAIC 2016 COMUNICACIÓN Y CAMBIO SOCIAL			
No	GT	Autor/es	Tema/Título
11	CCS	Jessica Arreola, Aldara Aguirre, Regina Medina y Samara Villegas	Microagresiones: la cotidianidad de la violencia dentro de las redes sociales en el grupo adolescente
12	CCS	Jessica Ivette Sánchez Piene	La fotografía como agente de cambio en adolescentes estudiantes de la localidad de Paso Carretas, Puebla
13	CCS	Jessica Utrera-Capetillo	Nashinandá: Sociedad del Conocimiento Participativa
14	CCS	José Cisneros Espinosa y José Antonio Cisneros Tirado	Comunicación Comunitaria y defensa de la tierra
15	CCS	José Miguel Pereira G.	Relato de una travesía implicada: "entre el optimismo de la voluntad y el pesimismo de la razón".
16	CCS	Julianna Paola Ramírez Lozano	La radio y el cambio social: el poder de las campañas sociales, El caso del Grupo RPP en Perú
17	CCS	Julieta Flores Michel, Sergio Guadalupe Torres Flores, Estefany González Sánchez, Jacqueline López García y Juan Francisco López Morales	Análisis de problemas de comunicación a causa de las redes sociales enfocado en los noviazgos adolescentes
18	CCS	Luis Ulises Vera Romero	43 fusibles que no fueron fundidos por el Estado
19	CCS	María Sofía Bernat, Mirta Taboada y Pilar Ramírez de Castilla	Pensar las transformaciones desde el barrio: El caso de un taller de cine en un asentamiento de Ringuelet (Argentina)
20	CCS	Mónica Marión Cataño O	Visibilidad política de las mujeres tejedoras de vida, indígenas Naza en la ciudad de Cali

PONENCIAS ESTUDIADAS ALAIC 2016 COMUNICACIÓN POPULAR Y COMUNITARIA			
No	GT	Autor/es	Tema/Título
1	CPC	Catarina Tereza Farias de Oliveira Y Milena de Castro Ribeiro	La emisora de radio de Quadra: las disputas sonoras en una comunidad de Fortaleza (Brasil)
2	CPC	Juan Camilo Chacón	La radio alternativa y comunitaria en Bogotá, escenario de convergencia periodística en una complejidad cultural
3	CPC	Sara Ester Makowski Muchnik	Radio y nuevas tecnologías para la inclusión social. La experiencia de la Radio Abierta, una radio realizada por personas con trastorno mental
4	CPC	Giancarlo Tafur Arévalo	Radio "Non Joi": Desarrollo de la identidad y permanencia cultural de la comunidad Shipiba de Cantagallo
5	CPC	Victoria Elena González Mantilla	Patrones de presentación de la información en El Tiempo, Semana.com, El Espectador.com y La Silla Vacía sobre la movilización social. El caso de las marchas campesinas de 2013
6	CPC	Cicilia M. Krohling Peruzzo	La investigación participante: de una matriz teórico-metodológica a especificidades de las prácticas investigativas
7	CPC	Lairtes Chaves Rodrigues Filho y Daniela Cristiane Ota	Multiculturalismo y ciudadanía: identidades, derechos culturales y sus relaciones con la comunicación mediática en la frontera Brasil - Paraguay
8	CPC	Franklin Larrubia Valverde, Marília Gomes Ghizzi Godoy y Rosemari Fagá Viégas	"Cabeza sin hogar" : espacio y palabras de personas sin hogar y vulnerabilidad social
9	CPC	Nivea Bona y Denise Becker	¿Qué es la comunidad sobre el periodismo digital alternativo?
10	CPC	Elizabeth Alvarez Padilla, Clara E. Miranda Vera y Linnet Molina Rodríguez	La Comunicación Pública de la Ciencia y al Tecnología para el manejo integrado de zonas costeras en Cuba

PONENCIAS ESTUDIADAS ALAIC 2016 COMUNICACIÓN POPULAR Y COMUNITARIA			
No	GT	Autor/es	Tema/Título
11	CPC	Oscar Felipe Tellez Dulcey	La construcción de comunidad en el distrito de Sepahua, algo influenciado por el desarrollo de la práctica radial
12	CPC	Márcia Vidal Nunes	Las representaciones de los movimientos populares y sus posibilidades de visibilidad en nuevos medios alternativos: el caso del colectivo Nigeria, en Fortaleza (Brasil)
13	CPC	Mayara Medina Marín Leyane Pérez Jiménez	Comunicación para el desarrollo e implementación del Sistema de Innovación Agropecuaria Local en Cuba
14	CPC	_bookmark13	Videoactivismo y prácticas digitales para narrar los movimientos sociales de Rio de Janeiro
15	CPC	Nidia Abatedaga Luciana González Sílvia Chaig	Comunicación comunitaria en el reconocimiento de identidades de "carreros-trabajadores-ciudadanos".
16	CPC	Amanda Cíntia Medeiros e Silva Juciano de Sousa Lacerda	Prácticas y características del periodismo alternativo y contrahegemónico de las agencias de información: un vistazo a la rutina productiva de Adital
17	CPC	Thays Teixeira y Juciano Lacerda	Ciudadanía comunicativa como estrategia metodológica: en busca de una tesis
18	CPC	_bookmark17	Comunicación Pública del Tercer Sector:: un estudio a partir de la plataforma Lixo Zero
19	CPC	_bookmark18	Interacción y movilización de públicos vía debate político en internet
20	CPC	_bookmark19	Periódico Mudanca: comunicación popular en pro del fomento de los movimientos sociales de la parroquia de Esperantina

PONENCIAS ESTUDIADAS ALAIC 2018 COMUNICACIÓN Y CAMBIO SOCIAL			
No	GT	Autor/es	Tema/Título
1	CCS	Jerry Omar Jara Llanos	La participación política inducidas al empoderamiento de mujeres y la generaci6n de un estado de equidad de g6nero en el distrito de Laredo, Trujillo: un experimento con v6ctimas de violencia
2	CCS	Eduardo Antonio Gularte Cosenza	Participaci6n comunitaria a trav6s del video en el marco de la prevenci6n de la desnutrici6n cr6nica en Guatemala
3	CCS	Sonia Uruburu Gil6de, Yaneth Ortiz Nova	Voces de las mujeres Ticuna: hablemos de paz imperfecta y justicia ambiental
4	CCS	Dagmar Herrera Barreda, Yemmi Vald6s Ramos, Javier Diez Miniet	Desarrollo local participativo desde la televisi6n municipal en Cuba
5	CCS	Judith Cort6s V6squez, Jos6 Alejandro Enr6quez Ram6rez	Una visi6n global de la comunicaci6n para el desarrollo. Estudio de caso de ComDev de la Universidad de Malmo
6	CCS	Jaime Rodolfo Ram6rez	Investigaciones para documentales, experiencias orientadas hacia la participaci6n de las comunidades
7	CCS	Eloisa Beling Loose, 6sis Ma6ve Sobrinho	Periodismo ambiental y humanizado: discusi6n de propuestas para transformar la pr6ctica
8	CCS	Alana Volpato, Christiane Delmondes Versuti , Caroline Kraus Luvizotto	Alfabetizaci6n medi6tica y movimientos sociales: an6lisis del frampage del Levantamiento Popular de Juventudes
9	CCS	Pablo Espinoza Espinoza	20 a6os de Especialidad de Comunicaci6n para el Desarrollo en la Pontificia Universidad Cat6lica del Per6.: di6logo entre la academia y el 6mbito laboral
10	CCS	M6nica Mari6n Cata6o Ot6lora	La comunicaci6n para el cambio social como eje transformador de un grupo de mujeres ind6genas Nasa en el contexto urbano

PONENCIAS ESTUDIADAS ALAIC 2018 COMUNICACIÓN Y CAMBIO SOCIAL			
No	GT	Autor/es	Tema/Título
11	CCS	Néstor David Manchini	Los derechos humanos en la agenda de los medios universitarios
12	CCS	Gonzalo Ceballos-Castro, Víctor-Manuel Marí-Sáez	Comunicación, participación ciudadana y cambio social: estudio de caso de la radio comunitaria Onda Color (Málaga, España)
13	CCS	Sandro Macassi	Dimensiones comunicativas en el post-extractivismo: el caso de Tía María en el sur del Perú
14	CCS	Jacquelin García Páez, Erinso Yarid Díaz	Comunicación ciudadana y para el cambio social en el entrecruce de caminos y miradas formativas
15	CCS	Exequiel Gastón Ducart, Bruno Ferrara, Alejandro Álvarez Nobell	Participación ciudadana y comunicación gubernamental: la relación entre el Estado municipal y los centros vecinales, caso de Jesús María, Argentina
16	CCS	González Victoria Rosa María	Sembrando la semilla de la rebeldía. Narrativas de normalistas rurales, un caso de comunicación on line para el cambio social
17	CCS	José Miguel Pereira G.	Enfoques, dimensiones y estrategias de comunicación en proyectos y procesos vinculados con el cambio social
18	CCS	Diego Armando Sánchez Medrano	Implementación de estrategias de comunicación que permitan aprovechar los recursos naturales en el cultivo de trucha y carpa en la comunidad de San Martín de los Manantiales
19	CCS	François Graña	Mujeres comunicadoras en la TV abierta uruguaya: peripecias de las pioneras
20	CCS	César Rocha, Iván Morales, Teresa Muñoz, Liliana Raigoso	Los conflictos y las ciudadanías en Cazuca (Colombia). Una mirada desde los procesos comunicativos transformativos

PONENCIAS ESTUDIADAS ALAIC 2018 COMUNICACIÓN POPULAR Y COMUNITARIA			
No	GT	Autor/es	Tema/Título
1	CPC	Larisa Kejval	Ante la ley: reconfiguraciones de la identidad política de las radios comunitarias, populares y alternativas argentinas
2	CPC	Adilson Vaz Cabral Filho	Por una cartografía de políticas de comunicación comunitaria en América Latina
3	CPC	Orlando Maurício de Carvalho Berti	Radios comunitarias en Brasil. 20 años después del inicio de las legalizaciones. Puntos y contrapuntos
4	CPC	Edinson Castro Pedrozo	La comunicación comunitaria en el contexto de la comunicación alternativa
5	CPC	Patrícia Regina Schuster	El discurso del periodismo sindical. Un análisis a partir de la revista de Brasil
6	CPC	Ana Lúcia Nunes de Sousa	Video activismo en Brasil: de la calle a la red
7	CPC	Luciana Gouvêa da Cunha	Arte de las reuniones o cómo se hace un colectivo. La comunicación comunitaria del colectivo Tela Firme como una experiencia de acción y poder afectivo en el barrio de Terra Firme
8	CPC	Abatedaga, Nidia Cristina & Ordóñez, María de los Ángeles	Organizaciones y medios comunitarios: auto narraciones para disputar identidades públicas
9	CPC	Víctor Manuel Marí Sáez	La disolución del "nosotros" en las prácticas de comunicación ciudadana digital. Análisis del grupo #Comunicambio en Facebook
10	CPC	Rozinaldo Antonio Miani	Curso anual del NPC una experiencia de capacitación para actuar en comunicación popular
11	CPC	Naiara Leite Costa	Representaciones y narrativas negras: un análisis de dos casos Claudia Silva Ferreira y Luana Barbosa

PONENCIAS ESTUDIADAS ALAIC 2018 COMUNICACIÓN POPULAR Y COMUNITARIA			
No	GT	Autor/es	Tema/Título
12	CPC	Fernando Oliveira Paulino	Cobertura y participación en radios comunitarias del distrito federal: estructura e influencia de tecnologías digitales
13	CPC	Ismar Capistrano Costa Filho	Autonomía comunicativa: la lucha por el derecho a la comunicación en las estaciones de radio comunitaria
14	CPC	Corina Mercedes Leguizamon Mendoza	Políticas culturales en contexto de encierro para reafirmar identidades desde el ser sujeto de derecho
15	CPC	Lisiane Machado Aguiar & Leila Adriana Baptaglin	Desterritorizaciones micropolíticas: el uso del audiovisual en los medios digitales en intervenciones artísticas con indio Makuxi de la Amazonía
16	CPC	Luiz Felipe Novais Falcão & Iluska Maria Silva Coutinho	Entre sucesos y fracasos El camino trazado por los movimientos sociales es la parte más importante. Un análisis teórico de la dinámica de la campaña "Frente en defensa del EBC y comunicación pública"
17	CPC	Gisella Palmett Garay & Martha C. Romero Moreno	La cultura de paz, una propuesta de promoción y apropiación social: Cátedra Educación y Medios para la paz
18	CPC	Jonas de Jesus Pinheiro	Medios Negros: un análisis de la revista Afirmativa y de la Agencia de Periodismo Alma Preta
19	CPC	Juan Ramos Martín, Alejandro Barranquero Carretero & Susana Morais	El potencial de las redes de comunicación ciudadana. La experiencia de Riccap en la articulación de acciones para la reforma mediática en España.
20	CPC	Bárbara Lopes Rêdes & Márcia Vidal Nunes	Movimientos en red: activismo digital y las ocupaciones de las escuelas estatales públicas en 2016 en el Estado de Ceará

ANEXO 4**Listado de documentos epistemológicos de los 12 posgrados latinoamericanos estudiados**

DOCUMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LOS POSGRADOS ESTUDIADOS				
POSGRADO	UNIVERSIDAD	PAÍS	AUTOR	TÍTULO DEL DOCUMENTO
Maestría en Comunicación	Universidad del Norte	Colombia	Pamela Flores	Maestría en Comunicación de Uninorte: Una propuesta emancipatoria desde y para el Caribe colombiano.
Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social	Universidad Santo Tomás	Colombia	Equipo docente de la maestría	La comunicación, el desarrollo y el cambio social como propuesta académica.
Maestría en Comunicación Social. Opción Comunicación para el Desarrollo Social	Universidad Católica Andrés Bello (UCAB)	Venezuela	UCAB	MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO SOCIAL LA UCAB, UNA REFERENCIA EN COMUNICACIÓN SOCIAL
Maestría en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales, PLANGESCO	Universidad Nacional de La Plata	Argentina	Cecilia Ceraso y Germán Retola	MAESTRÍA EN PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE PROCESOS COMUNICACIONALES FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

DOCUMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LOS POSGRADOS ESTUDIADOS				
POSGRADO	UNIVERSIDAD	PAÍS	AUTOR	TÍTULO DEL DOCUMENTO
Maestría en Comunicación y Desarrollo	Universidad de Costa Rica	Costa Rica	Marvin Amador Guzmán	Educación superior en comunicación para contribuir al cambio: Del ejercicio academicista en el aula al vínculo con la realidad y los actores sociales
Maestría en Comunicación para el Desarrollo	Universidad Nacional del Este	Paraguay	UNE	Maestría en Comunicación para el Desarrollo. Proyecto Académico
Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social	Uniminuto, Corporación Universitaria Minuto de Dios	Colombia	César Augusto Rocha Torres	Proyecto Curricular Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social
Maestría en Comunicación y Cambio Social	Universidad Iberamericana de Puebla	México	Claudia Magallanes Blanco	El desafío de ser congruente: Formar comunicadores para el cambio social desde el diálogo, la horizontalidad y la participación
Maestría en Gestión Estratégica de la Comunicación	Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (El Salvador)	San Salvador	Andrea Cristancho	Comunicación, cambio social y cultura en El Salvador. Apuesta epistemológica de la Maestría en Comunicación de la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”

DOCUMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LOS POSGRADOS ESTUDIADOS				
POSGRADO	UNIVERSIDAD	PAÍS	AUTOR	TÍTULO DEL DOCUMENTO
Maestría en Comunicación, Educación en la Cultura	UNIMINUTO, Corporación Universitaria Minuto de Dios	Colombia	Aura Isabel Mora y Germán Muñoz González	¿Qué entendemos por Comunicación-Educación en la Cultura en América Latina? Propuesta de reconfiguración del campo desde la vida cultural
Programa de Pós-Graduação EM Comunicação Social	Universidade Metodista de São Paulo	Brasil	Cicilia M. Krohling Peruzzo	Análisis de una Experiencia de Posgrado en Comunicación Popular, Comunitaria y Alternativa en Brasil
Maestría en Comunicación Estratégica	Universidad Andina Simón Bolívar	Bolivia	Equipo de la Maestría	Maestría en Comunicación Estratégica

Listado de figuras

Figura 1	
El campo: entre prácticas y saberes.....	72
Figura 2	
El árbol epistemológico de la comunicación participativa.....	109
Figura 3	
Temáticas estudiadas por los investigadores.....	121
Figura 4	
Temáticas por congreso.....	122
Figura 5	
Las metodologías de investigación.....	128
Figura 6	
El capital científico.....	132
Figura 7	
Capital académico en las investigaciones.....	135
Figura 8	
Capital académico de los posgrados estudiados.....	167

Referencias

- Aguiló Bonet, A. (2009). La ciudadanía como proceso de emancipación: Retos para el ejercicio de ciudadanía de alta intensidad. *Astrolabio: revista internacional de filosofía*, 9, 13-24.
- Alfaro Moreno, R. M. (1988). *De la conquista de la ciudad a la apropiación de la palabra. Una experiencia de comunicación popular y comunicativa con mujeres*. Tarea & Calandria.
- Alfaro Moreno, R. M. (2000). Culturas populares y comunicación participativa: en la ruta de las definiciones. *Razón y Palabra*, (18). <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n18/18ralfaro.html>
- Alfaro Moreno, R. M. (2006). *Otra brújula. Innovaciones en comunicación y desarrollo*. Asociación de Comunicadores Sociales.
- Ángel Botero, A. M. y Barranquero Carretero, A. (2015). La producción académica sobre la Comunicación para el cambio social en América Latina. En M. Uribe (Ed.), *Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social. Convergencias comunicativas y mutaciones de la cultura y del poder* (pp. 1789-1800). Universidad de Antioquia; Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación (Felafacs); Asociación Colombiana de Facultades y Programas Universitarios en Comunicación (AFACOM).
- Aparici, R. (Coord.) (2010). *Educomunicación. Más allá del 2.0*. Barcelona: Editorial Gedisa
- Aparici, R. y García-Marín, D. (2018). Prosumidores y emirecs: análisis de dos teorías enfrentadas. *Comunicar*, 26(55), 71-79. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-07>

- Aprea, G. y Cabello, R. (2004). Los procesos comunicativos en los proyectos de desarrollo humano. Un enfoque teórico-metodológico. En G. Aprea (Ed.), *Problemas de comunicación y desarrollo* (pp. 47-97). Prometeo Libros; Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ávila, R. (2005). Las relaciones entre la educación y la cultura en Pierre Bourdieu. En M. Serge, R. Ávila, S. Castro-Gómez, J. Herrera, A. Serna, A. Narváez y M. Herrera *Sujeto, cultura y dinámica social* (pp. 45-68). Anthropos.
- Ávila-Fuenmayor, F. (2007). El concepto de poder en Michel Foucault. *A parte Rei*, (53), 1-16. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/avila53.pdf>
- Barranquero, A. (2016). Objetos y fronteras teóricas de la comunicación para el desarrollo y el cambio social. Una propuesta. En Asociación Latinoamericana de Investigadores en Comunicación (ALAIIC). *Memorias XIII Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación. Sociedad del Conocimiento y Comunicación. Reflexiones críticas desde América Latina*. (pp. 7-14). ALAIIC; Universidad Autónoma Metropolitana.
- Barranquero, A. y Herrera-Huérffano, E. (2012). Un panorama de la formación especializada en comunicación, desarrollo y cambio social. *Razón y Palabra*, (80). <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N80/index80.html>
- Barranquero, A. y Sáez Baeza, Ch. (2009). De la invisibilidad de la comunicación alternativa y la comunicación para el cambio social en la universidad española. *Ágora: Revista de Ciencias Sociales*, (20), 33-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4602217>
- Beltrán Salmón, L. R. (1967). Communication: Forgotten Tool of National Development. *International Agricultural Development: Communications Issue*, (16), 34-45.
- Beltrán Salmón, L. R. (1976). *Políticas Nacionales de Comunicación en América Latina_ : los primeros pasos*. Nueva Sociedad.

- Beltrán Salmón, L. R. (2000). La investigación en comunicación en Latinoamérica: ¿indagación con anteojeras? En *Investigación sobre Comunicación en Latinoamérica. Inicio, Trascendencia y Proyección* (pp. 29-86). Plural Editores; Universidad Católica Boliviana.
- Beltrán Salmón, L. R. (2005). *La comunicación para el desarrollo en América Latina: Un recuento de medio siglo*. III Congreso Panamericano de la Comunicación (Universidad de Buenos Aires), Buenos Aires, Argentina. http://www.infoamerica.org/teoria_textos/lrb_com_desarrollo.pdf
- Beltrán, L. R. (2008). Desarrollo rural y comunicación social: relaciones y estrategias. En A. Gumucio Dagron y T. Tufte (Comps.), *Antología de comunicación para el cambio social: lecturas históricas y contemporáneas* (pp. 145-158). Consorcio de Comunicación para el Cambio Social.
- Beltrán S., L. R. (2015). Adiós a Aristóteles: la comunicación horizontal. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 12(23), 136-158. <https://www.rebellion.org/docs/54654.pdf>
- Beltrán, L., Herrera, K., Pinto, E. y Torrico, E. (2008). *La comunicación antes de Colón. tipos y formas en mesoamérica y los Andes*. Centro Interdisciplinario Bolivariano de Estudios de la Comunicación.
- Boisier, S. (2003). El desarrollo territorial a partir de la construcción del capital sinérgico. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, (2), 39-53. <https://www.redalyc.org/pdf/5139/513952492004.pdf>
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 9-17. <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015>
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.

- Bourdieu, P. (2001). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Montessor.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.
- Brunner, J. J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. Universidad Veracruzana; Instituto de Investigaciones en Educación.
- Burke, P. (2006). ¿Qué es la historia cultural? Paidós.
- Burke, P. (2007). La historia intelectual en la era del giro cultural. *Prismas*, 11(2), 159-164. <https://www.redalyc.org/pdf/3870/387036798007.pdf>
- Bustamante Farías, Ó. (2006). Posgrados en comunicación en América Latina, un debate pendiente. *Chasqui*, (94), 14-23. <https://www.redalyc.org/pdf/160/16009404.pdf>
- Cardoso, F E. y Faletto, E. (1977). *Dependencia y Desarrollo en América Latina*. Siglo XXI.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: Vol. 2. El poder de la identidad*. Siglo XXI.
- Castro-Gómez, S. (2008). El lado oscuro de la “época clásica”. Filosofía, ilustración y colonialidad en el siglo XVIII. En E. Chukwudi y H. Emmanuel (Eds.), *El color de la razón: racismo epistemológico y razón imperial* (pp. 119-152). Editorial del Signo.
- Cimadevilla, G. (2008). Cinco tesis y una semblanza. Trayectorias académicas de la convergencia comunicación-desarrollo. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, (8-9), 100-110. <https://www.comunicacionyurbanidad.org/wp-content/uploads/2018/03/G.-Cimadevilla-Cinco-tesis-y-una-semblanza.pdf>

- Condeza, R., Montenegro Armijo, C. y Gálvez Johnson, M, (2015). Una experiencia de formación universitaria para comunicar sobre desigualdad y pobreza. *Cuadernos.info*, (37), 151-166. <http://dx.doi.org/10.7764/cdi.37.795>
- Contreras Baspineiro, A. (2011) *De la comunicación-desarrollo a la comunicación para el vivir bien*. http://base.socioeco.org/docs/_bitstream_10644_3667_1_con-pap-contreras_2c_20a-de_20la_20comunic.pdf
- Corporación Universitaria Minuto de Dios–uniminuto. (2014). *Proyecto Educativo Institucional (PEI) UNIMINUTO*.
- Choquehuanca Céspedes, D. (2010). La comunidad andina y la construcción del vivir bien en medio de la crisis global. *Revista de la Integración*, (4), 16-22. http://www.comunidadandina.org/StaticFiles/201166191016revista_integracion_4.pdf
- Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO (s. f. a.). *Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social, Uniminuto*. <https://www.masterstudies.co/Maestr%C3%ADa-En-Comunicaci%C3%B3n-Desarrollo-Y-Cambio-Social/Colombia/Uniminuto/#:~:text=La%20Maestr%C3%ADa%20en%20Comunicaci%C3%B3n%2C%20Desarrollo,planes%20y%20programas%20de%20comunicaci%C3%B3n>
- Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO (s. f. b.). *Maestría en Comunicación-Educación en la Cultura, Uniminuto*. <https://www.uniminuto.edu/programas/bta-cll-80-presencial/maestria-en-comunicacion-educacion-en-la-cultura>
- De la Peza Casares, M. del C. (2013). Los estudios de comunicación: disciplina o indisciplina. *Comunicación y Sociedad*, (20), 11-32. <http://www.comunicacionysociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/article/view/215/250>
- Del Valle Rojas, C. (2003). Pertinencias y énfasis en la formación sobre comunicación para el desarrollo: diagnóstico y perspectivas de la experiencia latinoamericana. *Redes.com. Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, (1), 255-272. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3657937>

- Del Valle Rojas, C. (2007). Comunicación participativa: Aproximaciones desde América Latina. *Redes.com. Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, (4), 113-130.
- Del Valle Rojas, C. (2012). Criticidad y complejidad en el campo de la comunicación: consideraciones epistémicas sobre la comunicación participativa y para el cambio social desde América Latina. En M. A. Martínez Hermida y F. S. Sierra Caballero (Eds.), *Comunicación y Desarrollo. Prácticas comunicativas y empoderamiento local* (pp. 57-83). Gedisa.
- De Sousa Santos, B. (2004). *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa*. Fondo de Cultura Económica.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
- De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. cides-umsa, Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo (asdi); Plural Editores.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso); Siglo XXI.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Universidad de La República; Trilce.
- De Sousa Santos, B. (2017). *Democracia y transformación social*. Siglo del Hombre.
- Di Pasquale, M. A. (2011). De la historia de las ideas a la nueva historia intelectual: retrospectivas y perspectivas. Un mapeo de la cuestión. *Universum*, 26(1), 79-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762011000100005>

- Díaz, P. y Jaime, B. (2014). Comunicación para lo común: la apuesta académica del programa de Comunicación Social-Periodismo de la Universidad del Tolima. En Encuentros Nacionales de Facultades de Comunicación o de Carreras de Comunicación (Enacom), *Memorias del XII Encuentro Nacional de carreras de Comunicación: ENACOM 2014* (pp. 817-823). UMaza.
- Díaz Bordenave, J. (1976). La comunicación de las innovaciones agrícolas en América Latina. La necesidad de nuevos modelos. *Communication Research*, 3(2), 23-45.
- Díaz Bordenave, J. (2008). La teoría de la comunicación y el desarrollo rural: una breve reseña. En A. Gumucio Dagron y T. Tufte (Comps.), *Antología de comunicación para el cambio social: lecturas históricas y contemporáneas* (pp. 220-231). Consorcio de Comunicación para el Cambio Social.
- Díaz Bordenave, J. (2015). El desarrollo de un comunicador para el desarrollo. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 12(23), 16-24. <http://revista.pubALAIc.org/index.php/ALAIc/article/view/215>
- Díaz, N. (Comp.) (2009). *Redes para el cambio social. Debates comunicacionales interuniversitarios*. Bernal, Provincia de Buenos Aires: Licenciatura en Comunicación Social, Universidad Nacional de Quilmes.
- Downing, J. (2000). *Radical Media: Rebellious Communication and Social Movements*. Sage Publications
- Dulzaidés Iglesias, M. L. y Molina Gómez, A. M. (2004). Análisis documental y de información. Dos componentes de un mismo proceso. *acimed*, 12(2). <http://eprints.rclis.org/5013/1/analisis.pdf>
- Dussel, E. (2000). *Filosofía de la cultura y de la liberación*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo*. Construcción y deconstrucción del desarrollo. El Perro y la Rana.

- Entrevista Jesús Martín Barbero: comunicación popular y los modelos transnacionales. (1983). *Chasqui*, (8), 4-11. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i8>
- Escobar, A. (2013). *Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Ediciones Desde Abajo.
- Faletto, E. y Cardoso, F. H. (1969). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Siglo XXI.
- Fals-Borda, O. (1987). The Application of Participatory Action Research in Latin America. *SAGE, International Sociology*, 2(4), 45-63. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/026858098700200401>
- Fals-Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo del Hombre; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
- Fasano, P. (2016). Comunicación Comunitaria en/desde la Universidad. *Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura*, (79), 78-92. <https://doi.org/10.24215/2314274Xe020>
- Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación (felafacs). (2009). *Mapa de los centros y programas de formación de comunicadores y periodistas en América Latina y el Caribe*. [Informe final]. Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación (felafacs); Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). <http://www.felafacs.org/wp-content/uploads/2012/02/mapeo.com.pdf>
- Fernández Chaves, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(96), 35-53. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>
- Fernández Viso, A. (2012). Historia de una travesía inconclusa: la comunicación para el desarrollo y el cambio social en la investigación y la docencia universitarias en España. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, (17), 41-62. https://doi.org/10.5209/rev_CIYC.2012.v17.39257

- Foley, D. y Valenzuela, A. (2012). Etnografía crítica. La política de la colaboración. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa: Vol. ii. Paradigmas y perspectivas en disputa* (pp. 79-110). Gedisa.
- Foucault, M. (2002a). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002b). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *¿Extensión o comunicación? La comunicación en el medio rural*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Fuentes Navarro, R. (1991). *Diseño curricular para las escuelas de comunicación*. México: Editorial Trillas.
- Fuentes Navarro, R. (2005). Everett M. Rogers (1931-2004) y la investigación latinoamericana de la comunicación. *Comunicación y Sociedad*, (4), 93-125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34600404>
- Fuentes Navarro, R. (2008). *El campo académico de la comunicación: 25 años de fermentación* [Ponencia]. IX Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación (Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC), Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (itesm)-CEM), México. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ai/article/view/4455
- Fuentes Navarro, R. (2010). Maestrías en Comunicación en México: análisis comparativo de sus perfiles de producción y reproducción académica. *Comunicación y Sociedad*, (14), 13-48. <https://www.redalyc.org/pdf/346/34615372002.pdf>
- Fuenzalida, V. (1999). Televisión y cultura del protagonismo. En G. Sunkel (Coord.), *El consumo cultural en América Latina. Construcción teórica y líneas de investigación*. (pp. 56-84). Convenio Andrés Bello.

- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel. Tomo 5*. Universidad Autónoma de Puebla; Ediciones Era.
- Gumucio Dagron, A. (2002). *Haciendo olas. Historias de comunicación participativa para el cambio social*. Fundación Rockefeller. <https://www.bantaba.ehu.es/sociedad/files/view/haciendo%2dolas%2epdf?revision%5fid=62865&package%5fid=56434>
- Gumucio Dagron, A. (2004). El cuarto mosquetero: la comunicación para el cambio social. *Indagación & Desarrollo*, 12(1), 2-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26800101>
- Gumucio Dagron, A. y Tufte, T. (Comps.) (2008). *Antología de Comunicación para el Cambio Social: Lecturas históricas y contemporáneas*. Consorcio de Comunicación para el Cambio Social.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Hernández Díaz, G. (2012). La investigación en comunicación en América Latina. Tendencias y perspectivas a partir del siglo XXI. *Comunicación. Estudios venezolanos de comunicación*, (161), 83-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6026867>
- Herrera, K. (2018). Bolivia: el campo de la comunicación y su diálogo latinoamericano. En D. Covi Druetta y R. Trejo Delabre (Coords.), *Tejiendo nuestra historia. Investigación de la comunicación en América Latina* (pp. 147-161). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Herrera Arango, Á. D. (2011). *Investigación en comunicación y desarrollo en Colombia en el siglo XXI: el aporte de las facultades de comunicación*. Asociación Colombiana de Facultades y Programas Universitarios en Comunicación (Afacom); Corporación Universitaria Minuto de Dios-uniminuto, Universidad Santo Tomás; Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

- Huergo, J. (2000). Comunicación/educación: itinerarios transversales. En C. E. Valderrama Higuera (Ed.), *Comunicación-Educación. Coordinadas, abordajes y travesías* (pp. 3-25). Universidad Central; Signo del Hombre.
- Huergo, J. (2010). Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política. En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 65-104). Gedisa.
- Jamias, J. (2008). La filosofía de la comunicación para el desarrollo. En A. Gumucio Dagron y T. Tufte (Comps.), *Antología de comunicación para el cambio social: lecturas históricas y contemporáneas* (pp. 185-189). Consorcio de Comunicación para el Cambio Social.
- Kaplún, M. (1978). *Producción de programas de radio. El guión-la realización*. Ediciones Ciespal.
- Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular*. Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (Ciespal).
- Kaplún, M. (1992). *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. Editorial Caminos.
- Kaplún, G. (2018). La investigación de la comunicación en Uruguay: construyendo un lugar en el mapa latinoamericano. En D. Cровi Druetta y R. Trejo Delabre (Coords.), *Tejiendo nuestra historia. Investigación de la comunicación en América Latina* (pp. 213-230). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Krohling Peruzzo, C. K. (2012). Aproximaciones entre la comunicación popular y comunitaria y la prensa alternativa en Brasil en la era del ciberespacio. En M. A. Martínez Hermida y F. Sierra Caballero (Eds.), *Comunicación y desarrollo: prácticas comunicativas y empoderamiento social* (pp. 351-376). Gedisa.

- Lahni, C. (2014). Reflexiones iniciales sobre Comunicación Comunitaria. Formación de Periodistas y Ciudadanía, a partir del análisis de los artículos en la Intercom y en la Compós. *Razón y Palabra, Comunicación y Ciudadanía*, 18 (1_86), 70-86. file:///C:/Users/Familia%20RV/Downloads/168-Texto%20del%20art%C3%ADculo-687-1-10-20160630%20(1).pdf
- Lerner, D. (1958). *The Passing of Traditional Society: Modernising the Middle East*. Free Press.
- Lorenzo Cadarso, P. L. (2001). Principales teorías sobre el conflicto social. *Norba*, (15), 237-254. <http://hdl.handle.net/10662/9560>
- Marafioti, R. (2005). *Sentidos de la comunicación: teorías y perspectivas sobre cultura y comunicación*. Biblos.
- Marques de Melo, J. (1979). *Pensamento comunicacional brasileiro. Entre el saber y el poder*. Grupo de Sao Bernardo.
- Martín Barbero, J. (1985). De la comunicación a la cultura. Perder el “objeto” para ganar el proceso. *Signo y Pensamiento*, 3(5), 17-24. file:///C:/Users/Familia%20RV/Downloads/5790-Texto%20del%20art%C3%ADculo-22542-2-10-20131217.pdf
- Martín Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Convenio Andrés Bello; Editorial Gustavo Gilli S.A.
- Martín Barbero, J. (2005). Los oficios del comunicador. *Co-herencia*, 2(2), 115-143.
- Martín Barbero, J. (2014). Pensar la comunicación en América Latina. *Redes.com. Revista de estudios para el desarrollo social de la comunicación*, (10), 21-39. 10.15213
- Martín Barbero, J. y Rey, G. (1999). La formación del campo de Estudios de Comunicación en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (4), 54-70. <https://doi.org/10.7440/res4.1999.04>

- Marzán, G. y Mescia, C. (2014). Comunicación comunitaria, alternativa y popular en Mendoza. Experiencias y prácticas desde una cátedra universitaria. En Encuentros Nacionales de Facultades de Comunicación o de Carreras de Comunicación (Enacom). *Memorias del XII Encuentro Nacional de carreras de Comunicación: ENACOM 2014* (pp. 879-884). UMaza.
- Mata, M. (2006). Comunicación y ciudadanía. Problemas teórico-políticos de su articulación. *Fronteiras–estudios midiáticos*, 8(1), 5-15. <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/6113>
- Mata, M. (2011). Comunicación popular. Continuidades, transformaciones y desafíos. *Oficios Terrestres*, 1(26), 1-22. <https://www.perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/article/view/982/1031>
- Mattelart, A. y Dorfman, A. (1972). *Para leer el pato Donald. Comunicación de masas y colonialismo*. Siglo XXI.
- Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (2000). *Desarrollo a escala humana. Opciones para el futuro*. Cepaur; Fundación Dag Hammarskjold.
- MacBride, S. (1980). *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).
- Mena Méndez, D. y Álvarez González, A. R. (2014). Proyecto Caracol: alternativa de comunicación para el desarrollo local en el municipio de Cumanayagua. *Revista Redes.com*, (11), 207-228. 10.15213/redes.n11.p206
- Merino Utreras, J. (1988). *Comunicación popular, alternativa y participatoria*. Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (Ciespal).
- Mora, A. I. y Muñoz González, G. (2016). ¿Qué entendemos hoy por comunicación-educación en la cultura en América Latina? Propuesta de reconfiguración del campo desde la vida cultural. En G. Muñoz (Ed.), *Comunicación-educación en la cultura para América Latina. Desafíos y nuevas comprensiones* (pp. 11-80). Corporación universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.

- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
- Morales, S. (2018). La investigación en comunicación/Cultura en Argentina en perspectiva histórica. En D. Covi Druetta y R. Trejo Delabre (Coords.), *Tejiendo nuestra historia. Investigación de la comunicación en América Latina* (pp. 107-145). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mouffe, Ch. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Paidós.
- Movimiento Los Sin Techo. (2007). *El derecho de los pobres a la información y la comunicación*.
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, (44), 13-25. 10.30578/nomadas.n44a1
- Ochoa Torres, S. (2011). Habermas: conocimiento e interés. El nuevo estatuto de la razón comprensiva. *A parte Rei*, (55), 1-18. http://ispel3.edu.ar/_paginas/biblioteca/materiales/curso_pmi_2008/Torres%20Ochoa%20Habermas.pdf
- Paiva, R. (2015). Política de minorías. Comunidad y ciudadanía. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 1(1), 175-180.
- Pasquali, A. (1963). *Comunicación y cultura de masas*. Monte Ávila Editores.
- Pasquali, A. (1970). *Comprender la comunicación*. Monte Ávila Editores.
- Pereira, J. M. (2005). La comunicación: un campo de conocimiento en construcción. *Investigación & Desarrollo*, 13(2), 412-441. file:///C:/Users/Familia%20RV/Downloads/1006-2355-1-PB.pdf
- Pizarro, S., Luyo, J., Acevedo, J., Arce, L. & Chirinos, M. (2014). Una mirada al perfil profesional de los egresados de la especialidad de la comunicación para el desarrollo y su inserción en el mercado laboral actual. En Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAI). *Memorias del XII Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación*.

- Portales, D. (1986). Perspectivas de la comunicación alternativa en América Latina. En M. Simpson Grinberg (Ed.), *Comunicación alternativa y cambio social*. (pp. 89-103). Premià; La Red de Jonás.
- Prieto Castillo, D. (1999). *Educar con sentido. Apuntes para el aprendizaje*. Universidad Nacional de Cuyo.
- Prieto Castillo, D. (2004). *La comunicación en la educación*. La Crujía.
- Prieto Castillo, D. (2006). Comunicación para el desarrollo en el contexto de América Latina. En D. Prieto y P. Van De Pol, *E-Learning comunicación y educación. El diálogo continúa en el ciberespacio* (pp. 29-76). Radio Nederland Training Centre en América Latina (rntc).
- Prieto Castillo, D. y Gutiérrez Pérez, F. (1993). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Radio Nederland Training Centre en América Latina (rntc); Universidad San Carlos de Guatemala.
- Prieto Castillo, D. y Gutiérrez Pérez, F. (1994). *Mediación pedagógica para la educación popular. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Radio Nederland Training Centre en América Latina (rntc).
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (pnud). (2001). *Informe sobre el desarrollo humano 2001. Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*. Naciones Unidas.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (pnud). (2016). *Informe sobre el Desarrollo Humano 2016. Desarrollo humano para todas las personas*.
- Putnam, R. (1994). *Para hacer que la democracia funcione*. Galac.
- Quebral, N. (1996). La estrategia de ILEIA vista por un "guardian del intercambio de información. *Boletín de ILEIA*, 12(2), 2-4.
- Quebral, N. (2008). La comunicación para el desarrollo en el contexto agrícola. En A. Gumucio Dagron y T. Tufte (Comps.), *Antología de comunicación para el cambio Social: lecturas históricas y contemporáneas* (pp. 107-112). Consorcio de Comunicación para el Cambio Social.

- Quijano, A. (2014). ¿Buen vivir?: entre el “desarrollo” y la des/colonización del poder. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colialidad/descolonialidad del poder* (pp. 847-859). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
- Rodríguez-Villasante Prieto, T. (2002). Síntomas/Paradigmas y estilos éticos/creativos. En J. Martí Olivé, Montañés Serrano, M. y T. Rodríguez-Villasante Prieto (Eds.), *La investigación social participativa . Construyendo ciudadanías* (pp. 29-64). El Viejo Topo.
- Restrepo, E. (2019). Investigación en ciencias sociales desde los posgrados en Colombia. *Nómadas*, (50), 45-59. [10.30578/nomadas.n50a3](https://doi.org/10.30578/nomadas.n50a3)
- Reyes Matta, F. (1981). La comunicación transnacional y la respuesta alternativa. En M. Simpson Grinberg (Ed.), *Comunicación alternativa y cambio social* (pp. 56-91). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reyes Matta, F. (1983). Alteremos lo injusto. El compromiso de la comunicación alternativa. *Nueva Sociedad*, (64), 128-130. <https://nuso.org/articulo/alteremos-lo-injusto-el-compromiso-de-la-comunicacion-alternativa/>
- Richard, N. (Ed.). (2010). *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas*. Arcis; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
- Rocha Torres, C. A. (2008). *Radio escolar. Comunicación, conflictos y ciudadanías*. Corporación Universitaria Minuto de Dios–UNIMINUTO.
- Rocha, C. A. (2010). Diagnóstico de los diseños curriculares de los programas profesionales en Comunicación Social y Periodismo, con énfasis en Comunicación y Desarrollo en Colombia. *Mediaciones*, 8(10), 83-98. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/med/article/view/265>
- Rocha Torres, C. A. (2016). *La investigación acción participativa. Una apuesta por la comunicación y la transformación social*. Corporación Colombiana Minuto de Dios -UNIMINUTO.

- Rocha, C. (2017). *Los posgrados en comunicación, desarrollo y cambio social en el mundo. Una apuesta desde la epistemología del sur*. https://www.javeriana.edu.co/unesco/humanidadesDigitales/ponencias/IV_96.html
- Rocha, C. A. (2018). El audiovisual participativo y las ciudadanías de alta intensidad en Cazuca (Colombia). *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 2(9), 42-56. <http://dx.doi.org/10.15304/ricd.2.9.5214>
- Rocha Torres, C. A., Bustamante Marín, P., Gumucio Dagron, A. y Cortés S., C. E. (2014). La constitución del campo de la comunicación, el desarrollo y el cambio social. Un campo de resistencia al paradigma dominante. En A. I. Mora (Comp.), *Comunicación educación: un campo de resistencias* (pp. 455-531). Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- Rocha Torres, C., Molina, I. J., Moreno, E. Y. y Ortiz Charry, G. (2008). *Comunicación para la construcción del capital social*. Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO.
- Rodrigo, F. (2016). De los estudios culturales latinoamericanos a la búsqueda de una comunicación democrática y emancipatoria. *Tram[p]as de la comunicación y la cultura*, (78), 110-132. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/59521/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez, C. (2009). De medios alternativos a medios ciudadanos: trayectoria teórica de un término. *Folios*, (21 y 22), 13-25. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/folios/article/view/6416/5898>
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of innovations*. Free Press.
- Rogers, E. (2008). La comunicación y el desarrollo: el ocaso del paradigma dominante. En A. Gumucio Dagron y T. Tufte (Comps.), *Antología de comunicación para el cambio social: lecturas históricas y contemporáneas* (pp. 200-220). Consorcio de Comunicación para el Cambio Social

- Roncagliolo, R. (1986). Un nuevo orden informático en América Latina: una taxonomía para las políticas nacionales de comunicación. En J. Becker (Ed.), *Comunicación y Dominación: ensayos en honor a Herbert Schiller* (pp. 112-154). Ablex Publishing Corporation.
- Sánchez Ruiz, E. E. (2002). La investigación latinoamericana de la comunicación y su entorno social: notas para una agenda. *Diálogos de la Comunicación*, (64), 25-36.
- Schramm, W. (1964). *Mass Media and National Development*. Stanford University Press.
- Schramm, W. (2008). Lo que la comunicación masiva puede hacer y lo que puede ayudar a hacer para el desarrollo nacional. En A. Gumucio Dagron y T. Tufte (Comps.), *Antología de Comunicación para el cambio social: lecturas históricas y contemporáneas* (pp. 81-94). Consorcio de Comunicación para el Cambio Social.
- Sen, A. (1999). *El desarrollo como libertad*. Planeta.
- Sierra Caballero, F. (2016). Capitalismo Cognitivo y Comunicología Abierta. *Chasqui*, (133), 9-20. <https://www.redalyc.org/journal/160/16057383001/html/>
- Simpson Grinberg, M. (1984). Comunicación alternativa y democracia entre la "Vanguardia" y la teoría de la dependencia. *Nueva Sociedad*, (71), 31-42. <https://xdoc.mx/preview/nueva-sociedad-numero-42-mayo-junio-p70-86-5c3f8fbfd3a30>
- Simpson Grinberg, M. (Ed.) (1986). *Comunicación alternativa y cambio social*. Premià; La Red de Jonás.
- Stake, R. (2013) Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa: Vol. iii. Las estrategias de la investigación cualitativa* (pp. 154-197). Gedisa.
- Torres Carrillo, A. (2015). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Biblos.

- Torrico Villanueva, E. (2008). ALAIC y la investigación comunicacional latinoamericana en tiempos de redefinición utópica. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*. (5-6), 78-86
- Tufte, T. (2012). Hacia un renacimiento de la comunicación para el cambio social. Redefiniendo la disciplina y la práctica en la era post “Primavera Árabe”. En M. A. Martínez Hermida y F. Sierra Caballero (Coords.), *Comunicación y desarrollo. Prácticas comunicativas y empoderamiento local* (pp. 85-109). Gedisa.
- Universidad Andina Simón Bolívar. (s. f.). *Maestría en Comunicación Estratégica*. <https://www.uasb.edu.bo/programa-academico/maestria-comunicacion-estrategica-2/>
- Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (uca). (s. f.). *Maestría en Gestión Estratégica de la Comunicación*. <http://www.uca.edu.sv/gescom/2017/02/15/maestriaserenueva/>
- Universidad de Costa Rica. (s. f.). *Maestría en Comunicación y Desarrollo*. <http://ppc.ucr.ac.cr/nuestras-maestrias/comunicacionydesarrollo/>
- Universidad Católica Andrés Bello (ucab). (s. f.). *Maestría en Comunicación Social*. <https://postgrado.ucab.edu.ve/wp-content/uploads/sites/6/2020/02/Maestria-COMUNICACION-SOCIAL-NOVIEMBRE-2018.pdf>
- Universidad del Norte. (s. f.). *Maestría en Comunicación*. <https://www.uninorte.edu.co/web/maestria-en-comunicacion/objetivos>
- Universidad Iberoamericana de Puebla. (s. f.). *Maestría en Comunicación y Cambio Social, Ibero Puebla*. <https://www.iberopuebla.mx/oferta-academica/posgrados/humanidades/maestria-en-comunicacion-y-cambio-social>
- Universidad Metodista de Sao Paulo. (s. f.). *Comunicação Social Mestrado e Doutorado*. <https://metodista.br/stricto-sensu/comunicacao-social>

Universidad Nacional del Este. (s. f.). Maestría en Comunicación para el Desarrollo. <https://www.universidades.com.py/universidad-nacional-del-este/maestria-en-comunicacion-para-el-desarrollo>

Universidad Santo Tomás. (s. f.). *Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social*. <https://facultadcomunicacionsocial.usta.edu.co/index.php/presentacion-programa-maestria1>

Universidad Nacional de La Plata. (s. f.). *Maestría en Planificación y Gestión de los Procesos Comunicacionales*. <https://perio.unlp.edu.ar/posgrado/maestrias/plangesco/>

Valdez Ayala, Z. (2012). Etnografía crítica. Surgimiento y repercusiones. *Revista Comunicación*, 21(1), 16-24. <https://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/article/view/810>

Vasco, C. (1985). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo: "Conocimiento e Interés" de Jurgen Habermas*. Universidad Nacional de Colombia.

Vassallo de Lopes, M. (2001). El campo de la comunicación. Reflexiones sobre un estatuto disciplinar. En M. I. Vassallo de Lopes y R. Fuentes Navarro (Eds.), *Comunicación, campo y objeto de estudio: perspectivas reflexivas latinoamericanas* (pp. 43-58). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (iteso); Editorial Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Vassallo de Lopes, M. (Coord.) (2012). *Posgrados en Comunicación en Iberoamérica. Políticas nacionales e internacionales*. Confederación Iberoamericana de Asociaciones Científicas y Académicas de Comunicación (Confibercom).

Vassallo de Lopes, M. I. (2012). Reflexividad y relacionismo como cuestiones epistemológicas en la investigación empírica en comunicación. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 9(6), 12-25. <http://revista.pubALAI.org/index.php/ALAI/article/view/61>

- Vassallo de Lopes, M. (2018). Esboço para uma história dos estudos em Comunicação no Brasil na América Latina: processos de institucionalização do campo. En D. Crovi, y G. Cimadevilla (Eds.), *Del mimeógrafo a las redes digitales. Narrativas, testimonios y análisis del campo comunicacional en el 40 aniversario de ALAIC* (pp. 33-47). Asociación Latinoamericana de Investigadores en Comunicación (ALAIC).
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39-50.
- Wallerstein, I. (2004). *Las incertidumbres del saber*. Gedisa.
- Wilches, L. (Coord.) (2011). *La investigación en comunicación. Métodos y técnicas en la era digital*. Gedisa.
- Wimmer, R. y Dominick, J. (2001). *Introducción a la investigación de Medios Masivos de Comunicación*. Thomson.
- Wolf, M. (1987). *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*. Paidós.

En el libro *El campo de la comunicación participativa en América Latina* se presenta una basta investigación que responde a la pregunta sobre cómo se han constituido los sujetos académicos –como investigadores, docentes y estudiantes– del campo de la comunicación participativa, desde el ámbito científico y educativo en el continente latinoamericano.

Asimismo, se hace un análisis de la construcción epistemológica de este campo a lo largo de la historia, la producción investigativa de la última década y la formación en ese campo en el presente siglo. Todo lo anterior para concluir que el sujeto de este campo se ha constituido en la práctica como activista, estudiante, docente e investigador en su relación con los capitales académicos, científicos y con las prácticas comunicativas participativas.

El libro está dirigido a la comunidad académica del campo de la comunicación y de las ciencias sociales en general de todo el continente, porque se busca el reconocimiento de estas prácticas de comunicación participativas, reivindicativas y transformativas como un campo académico, social y político que transforma el mismo quehacer de la comunicación y de los estudios en comunicación.



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

Rectoría Bogotá - Presencial