ABRIR TOMO I

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN

PEDAGOGIA DE LA COMUNICACIÓN Y DESARROLLO LOCAL : UNA PROPUESTA METODOLOGICA CUALITATIVA

Tesis presentada por FRANCISCO SIERRA CABALLERO
para la obtención del grado de Doctor en Ciencias de la Información
bajo la dirección del Dr. Fernando Quirós Fernández , profesor titular de la Facultad de Ciencias de la Información.

MADRID
1997

I N D I C E

Página

PREFACIO 1

I. INTRODUCCION 7

II. EL DEBATE INTERNACIONAL DE LA COMUNICACION Y LA EDUCACION 29

1. Breve historia de un primer fracaso 32

2. Televisión y neocapitalismo de consumo 36

3. Cultura de masas y educación infantil 46

4. Satélites artificiales y neocolonialismo educativo 57

5. Las nuevas tecnologías en la reforma educativa . 79

5.1. Pedagogía y Teoría de la Comunicación 88

5.2. Small is beautiful. Nuevas relaciones de cooperación 90

6. Del desarrollismo educativo a las Políticas Nacionales de Comunicación y Cultura: el giro "tercermundista" de la UNESCO 93

6.1. Comunicación, cultura, educación y desarrollo social. El espíritu del Informe McBride 109

6.2. La comunicación educativa y la formación liberal de los pueblos 119

7. Educación informática y negocio multimedia 141

7.1. La revolución del conocimiento y la alfabetización informática 147

7.2. Informática, lenguaje, procesos cognitivos y física social 154

8. Los sueños pedagógicos de la red 166

8.1. La nueva cultura uniformada del ciberespacio 174

Página

8.2. La ciudad educativa y el horizonte tecnológico del nuevo milenio 185

III. COMUNICACION COMO DOMINIO 192

1. Globalización e integración simbólica en la era de las transnacionales 200

2. La economía de la información en el tardocapitalismo 227

3. El nuevo paradigma del toyotismo 233
3.1. La naturaleza del simio amaestrado 235
3.2. La nueva filosofía de la empresa-red 243
3.3. El discurso de la Calidad 249
3.4. La calidad del discurso 252

4. Educación, comunicación y trabajo 260

4.1. La utopía de la educación integral permanente como descualificación de la mano de obra 265
4.2. Comunicación educativa y nuevo organicismo 271

5. De lo global a lo local 280
5.1. El retorno a lo local 284
5.2. El problema de la descentralización 290
5.3. Educación y gestión local 293
5.4. La comunicación y la cultura locales como estrategias 296
5.5. Crítica de la estructura de la información local en España 298
5.5.1. Letanías de la Santa Competitividad: la maldición malthusiana 299
5.5.2. Pluralismo y concentración multimedia en Alemania 305
5.5.3. Liberalización económica y desregulación del sector 308
5.5.4. El caso español: integración dependiente y desestructuración comunicativa 313

Página

5.5.5. Uniformidad versus alternativas locales en la comunicación española 316

5.5.6. Sistema radiotelevisivo y participación social 322

5.5.7. TV local: servicio público o negocio 326

5.5.8. El fracaso de las radios locales ... 335

6. Comunicación, cultura y desarrollo local. La función vertebradora de la comunicación educativa 342

IV. PRINCIPALES PARADIGMAS Y MODELOS TEORICOS EN EL DESARROLLO DE LA COMUNICACION EDUCATIVA 348

1. Paradigma vacunador 375

2. El debate de la escuela paralela 387

2.1. El Aula sin Muros o el muro de la comunicación 396

2.1.1. La filosofía de la técnica y el nuevo pensamiento social 398

2.1.2. Lo frío y lo caliente 408

2.2. El modelo averiguativo como programa 425

2.2.1. La educación como reserva ecológica 432

3. La educación audiovisual como educación estética 441

4. Semiótica y educación 448

5. El legado de Gramsci 454

5.1. Discursos lineales y funcionalismos de izquierda 456

5.1.1. Industria cultural y lógica de la unidimensionalidad 457

5.1.2. Sobre los aparatos ideológicos del Estado 460

5.2. Nueva topología del consenso 463

5.2.1. Adiós al mecanicismo 464

Página

5.2.2. La construcción social del discurso 466
5.3. Comunicación y cultura popular 469
5.4. Cultura y trabajo 476
5.5. Bases epistemológicas de una pedagogía crítica 482

6. Hacia el paradigma de la representación 488
6.1. Integración dominante versus socialización participativa 490
6.2. Pesimismo de la razón, optimismo de la voluntad 493
6.3. Inteligentsia y Pedagogía de la Comunicación 499

7. Investigación de la representación y expresión social en reunión 507
7.1. Pedagogía activa y educación para la comunicación 510
7.2. La alfabetización para el idioma audiovisual 523
7.3. De la educación audiovisual a la metacomunicación 528

8. Del aula a la praxis. La pedagogía de la comunicación como pedagogía de la representación 532
8.1. Educación popular y pedagogía de la comunicación 536
8.2. Política de la acción cultural y dialéctica. Hacia una teoría ecológica del conocimiento y la educación 539
8.3. La dialogicidad como construcción del conocimiento y apropiación de las representaciones sociales 548

V. INVESTIGACION CUALITATIVA Y PEDAGOGIA DE LA COMUNICACION 567

1. Filosofía y epistemología de la ciencia. Principios del paradigma de investigación reflexiva 573

Página

2. Fundamentos y fuentes teóricas del paradigma cualitativo 581
2.1. El regreso al sujeto 582
2.2. Del significante al significado 585
2.3. La mirada desde dentro 587
2.4. La palabra 588

3. La oposición entre lo cuantitativo y lo cualitativo 590
3.1. El imperialismo cuantitativista 592
3.2. El triunfalismo cualitativista 598

4. Pluralismo metodológico e integración topológica 606

5. La deriva cualitativa en el estudio de la comunicación 609

6. De la alienación a la ideología como sentido común 615

7. Cultura y análisis de audiencias. Bases para una comprensión integral de la recepción 623

8. Teoría crítica de la recepción 633

9. Comunidades interpretativas, procesos de mediación cultural y educación para la recepción 636

10. Mediación, producción cultural y educación para la recepción 640

VI. LA INTERVENCION SOCIAL EDUCOMUNICATIVA Y LA INVESTIGACION-ACCION PARTICIPATIVA COMO PROGRAMA ESTRATEGICO 653

1. Génesis y sentido de la investigación-Acción Participativa 660
1.1. Surgimiento y evolución de las metodologías participativas 662

Página

1.2. Pedagogía institucional y dinámica de grupos 675
1.3. Socioanálisis y dialéctica social 678
1.4. Desarrollo y resurgimiento de la IAP 687
1.5. Alternativas de investigación-acción 691
1.6. La investigación-acción en España 702

2. Principios, epistemología y concepción metodológica de la Investigación-Acción Participativa 709

3. IAP, cambio social y transformación de la educación 734

4. IAP, comunicación y desarrollo local 745

VII. COMUNICACION, EDUCACION, DESARROLLO Y MOVIMIENTOS SOCIALES. HACIA UNA EPISTEMOLOGIA DE LA RED 756

1. Desarrollo y colonización de la vida cotidiana 759

2. La globalización como nueva ideología desarrollista 767

3. El desarrollo como convergencia integral 772
3.1. La participación como objetivo 776
3.2. Perspectiva metodológica cultural 786

4. Comunicación y desarrollo 789
4.1. La lógica de la esfera pública vs. el discurso de la ingeniería social 794
4.2. El desarrollo de la comunicación y la comunicación del desarrollo en la construcción de las identidades 802

5. Comunicación, educación y desarrollo integral . 809

6. Comunicación, educación y territorio 817

Página

7. La centralidad educomunicativa de los movimientos sociales 829

7.1. La trama abierta de una complejidad desconocida 831

7.2. La movilización como administración 834

7.3. De la administración de la identidad del sujeto/objeto al sujeto/sujeto 837

7.4. Movimientos sociales y comunicación educativa 844

8. La epistemología de la red. Un modo de vivir enredados 856

8.1. Una realidad innominada. Una nueva política de la subjetividad 863

8.2. El laberinto del desarrollo 867

8.3. De las redes tópicas a las redes posibles e imaginables 871

8.4. El tercer sistema en la mira de la educomunicación 877

8.5. Del paradigma representacional al socioanálisis de la representación 883

8.6. La producción social de transversalidad ... 888

9. El problema del obrero social 896

VIII. CONCLUSION 910

IX. BIBLIOGRAFIA 946

V. INVESTIGACION CUALITATIVA Y PEDAGOGIA DE LA COMUNICACION

Como hemos podido analizar en el estudio de los principales paradigmas y modelos teóricos en materia de comunicación educativa, el modo de aplicación y uso pedagógico de los medios y la enseñanza audiovisual se han desarrollado paralelamente a la evolución de la práctica y teoría pedagógica, conforme al desarrollo también de la investigación sobre las comunicaciones de masas, desembocando en los últimos años en un potente arsenal de conocimientos, cuyo punto de coincidencia o denominador común consiste, básicamente, en representar una clara y decidida apuesta por planteamientos pedagógicos abiertos e imaginativamente participativos, a raiz de las profundas transformaciones que han experimentado a lo largo de las últimas décadas las ciencias sociales y las humanidades. De manera que, "cuando el mérito de los productos de los medios de comunicación y el poder de los públicos vis-à-vis de los medios de comunicación se reevalúan -y las ciencias sociales modifican su enfoque ante el cambio notable de la realidad objeto de estudio - el enfoque educativo para crear nuevos medios de comunicación y nuevos públicos también pueden (y deben) cambiar"[1].

El desarrollo de la sociedad de la información, el tardocapitalismo de consumo, y las determinaciones del sistema productivo iluminan la evolución teórica e investigadora de la teoría de la comunicación y la pedagogía, cuyas trayectorias precisamente in-forman las mutaciones sociales que profetizó McLuhan: pérdida del monopolio informador de la escuela; obsolescencia de los conocimientos y saberes disciplinarios; aceleración de las transformaciones sociales y el cambio tecnológico; y profundización del grado de división social del

---

[1] M. GREEN, *Contextos sociales y los usos de la investigación. Medios de comunicación, educación y comunidades* en K.B. Jensen y N.W. Jankowski (Eds.), *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*, Bosch, Barcelona, 1993, p.266.

trabajo como especialización y compartimentación del conocimiento y del saber social.

El cambio que se ha operado en el ámbito de la pedagogía consiste en el desplazamiento conceptual de la idea terminal de enseñanza por el concepto procesual de aprendizaje, debido a la transformación de la educación de masas, ante la necesidad acuciante de una educación personalizada, y a la reorientación productiva -que no productivista- de una educación con vistas al control del futuro, al cambio social, más que a una educación de carácter típicamente bancaria, basada en la lógica sistémica y el dominio de la función reproductora de lo social. Se trata, en definitiva, de una verdadera ruptura de las barreras espacio/aula-temporales/edad escolar ("Aula sin Muros"). Mientras que, en teoría de la comunicación, se avanza de la aguja hipodérmica al paradigma de la mediación, de la idea de manipulación a la conceptualización de la audiencia activa, y de la industria cultural a los usos y gratificaciones en la nueva teoría -estética- de la recepción comunicacional.

En ambos casos, pues, el problema era en verdad la audiencia/educando, es decir, el reconocimiento del rol que juega el sujeto, su inscripción en las prácticas culturales en las que se enmarcan los medios y la escuela en cuanto instituciones.

Por otro lado, el abandono de un sistema fordista de producción por el sistema toyotista o japonés, representado por el paso de la mecanización a la informatización social, ha impuesto una serie de retos y/o transformaciones al sistema educativo en su función socializadora que, en lo sustancial, cuestiona radicalmente la razón histórica de su existencia como institución desde hace más de dos décadas. De hecho, la progresiva y demoledora desescolarización del sistema formal de enseñanza ha dado pie a una fructífera producción teórico-crítica, fundamentando una pedagogía de la comunicación anclada de manera sólida y consistente en metodologías de tipo cualitativo.

Al haber dado respuesta a los retos del presente que cuestionaba la adopción curricular de la enseñanza de los medios, el paradigma representacional ha resituado el problema pedagógico de la comunicación como una tarea prioritariamente orientada a la motivación del alumno como un fin en sí mismo al fin de garantizar, antes que nada, la deseada autonomía crítica del receptor. La educación para la recepción se convierte así en un procedimiento de investigación, en una pedagogía de la comunicación comprensiva, que trata de desarrollar la creatividad del ciudadano del futuro mediante la apropiación de los medios y del conocimiento. Por lo que nos situamos ya ante el paso de la educomunicación a la metacomunicación, como consecuencia de un mayor nivel de reflexividad en la práctica y el pensamiento de corte epistemológico emancipatorio. "Teóricamente se puede concebir como una educación - a - través - de - la - investigación o investigación - como -educación subrayando, de este modo, el origen de estas actividades en la práctica social. La educación, en otras palabras, no es precisamente una cuestión de aprendizaje de la lectura, sino de leer (oir-ver) para aprender"[2].

En otras palabras, la solidez de la educación comunicacional comprende, inmersa en esta dialéctica, la constitución de un saber praxiológico de las mediaciones recreada fundamentalmente a partir de metodologías cualitativas. La calidad comprensiva del movimiento del saber social en la apropiación de los procesos de comunicación y las representaciones sociales se habrá de basar por ello en una perspectiva dialéctica del conocimiento, para así poder movilizar el sentido y las percepciones mediáticas de los sujetos en la generación de otros mundos posibles imaginados para el desarrollo de la comunidad. Sólo así la Pedagogía de la Comunicación puede constituirse en instrumento de autodeterminación local y transformación sociopsicológica de los actores y grupos sociales participantes en los procesos de educomunicación. Ahora bien, obviamente la asunción de una metodología cualitativa como punto de anclaje en las prácticas

[2] Ibid., p.270.

sociales de educación y comunicación no garantiza siempre de manera positiva un planteamiento críticamente emancipatorio de la pedagogía de la comunicación.

En los siguientes capítulos, se intenta conciliar justamente ese "retorno al sujeto", que también encuentra su correlato en la pedagogía y la enseñanza de los medios de comunicación, con una metodología cualitativa que además de ser comprensiva, cálida, interpretativa y radicalmente contextualizadora, sea de paso sólidamente dialéctica, autorreflexiva y críticamente transformadora.

Cabe reseñar a este respecto que la orientación dominante en el modo de conceptualización de la investigación social cualitativa ciertamente se ha venido asociando a una mirada relativizadora del orden simbólico instituido. Hasta la fecha, los estudios cualitativos se han caracterizado, por lo general, por tres rasgos principales: intentan interpretar el análisis concreto haciendo referencia a un marco teórico comprensivo; adoptan un enfoque interpretativo de las prácticas sociales a partir de las realidades cotidianas vividas por las personas; y hacen explícitos los fundamentos políticos y sus implicaciones, procurando ser reflexivos sobre la propia investigación, no sin incurrir, no obstante, buena parte de esta producción teórica en el error de conformar una metodología contextualista y relativizante, objeto de una severa y pertinente crítica, dada su postura de inhibición política, tendencialmente, al obviar las determinaciones estructurales y el poder institucional como condicionantes de toda praxis individual. En algunos casos, como por ejemplo la etnografía, estos planteamientos metodológicos han servido incluso a los fines de una más eficaz modelización del sujeto consumidor en forma de apología de lo real concreto en el campo de la comunicación y la cultura de masas realmente existente.

Ahora bien, las aportaciones semiótica y gramsciana a la educación audiovisual precisamente habían reivindicado los problemas de poder llevando a la escuela un planteamiento

político, como tarea previa a cualquier propuesta de carácter didáctico o pedagógico. Según esta perspectiva, la educación para la recepción debería perfilarse entonces como un instrumento dentro de objetivos más amplios de educación, producción cultural, participación democrática y definición colectiva de la comunicación, con el propósito compartido de establecer contextos en los que los usuarios y las audiencias de los medios se sientan autorizados a comunicar acerca de la propia comunicación de masas y sus objetivos sociales[3].

Si la investigación cualitativa en pedagogía de la comunicación aspira a constituirse en fuente social, contribuyendo a una metacomunicación que responda a los intereses y necesidades de los grupos sociales subalternos en el proceso informativo, el compromiso pasa por la repolitización educativa, ya que epistemología y política son en este punto indisociables. En esta línea, desde Lewin -que por cierto con sus aportaciones a la psicología social logró cambiar la impronta monolítica dominante en las comunicaciones de masas- hasta nuestros días, la investigación participativa de Freire representa el modelo endógeno de educación más coherente con las demandas y retos actuales, al hacer posible el cambio radical de orientación del sistema comunicativo al servicio del desarrollo. O lo que es lo mismo, si en términos foucoultianos saber es poder, la educación popular cumple en el modelo freireano un papel transformador adecuado al cambio social de un ecosistema complejo, mediante una praxis política que concibe la información y el conocimiento como "socialización del poder".

La revolución copernicana que aporta Freire a la concepción antropológica del saber es el punto de partida obligatorio de toda pedagogía de la comunicación. En conexión con los cambios sociales comentados anteriormente, su pedagogía del oprimido es, en primer lugar, una pedagogía dialógica; los fundamentos del método psicosocial no son cientifistas, sino vitales (reivindicación del sujeto); la educación popular como

---

[3] Cfr. OROZCO, Guillermo y CHARLES, Mercedes (Eds.), *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*, Trillas, México ,1990, pp.22-32.

investigación-acción participativa es una pedagogía colectiva (de la meritocracia a la cooperación/ teorías de la dinámica de grupos); representa una praxis de libertad; es una pedagogía productiva, o trasformadora; y, como pedagogía de la historia, es una pedagogía esencialmente de la comunicación. Esto es, se trata fundamentalmente por tanto de una pedagogía social.

En este sentido, el principal uso social de la investigación cualitativa debiera consistir por consiguiente, desde esta perspectiva, "en organizar el acceso de la comunidad a los medios de comunicación de masas y en el uso de esos mismos medios al tiempo que se evalúa su lugar en las prácticas culturales desde la perspectiva del público-audiencia (...) Los proyectos de investigación, al combinar un componente pedagógico y un componente de investigación y evaluación, pueden explorar una gama de posibilidades para el aprendizaje y la expresión creativa a través de tales instituciones relacionadas con los medios de comunicación"[4]. Mediante el compromiso social de la pedagogía en la movilización de lo investigado se hace además posible la autenticidad de la metacomunicación. El proyecto educativo se convierte por lo tanto en proyecto político, en alternativa educativa y comunicacional. De modo contrario, sólo tendríamos "una versión modesta de la observación participante entre amigos y familia", que conduciría también "a una consideración más relajada, pragmática y pluralista del lugar de los medios de comunicación en el currículo" en función del contexto o propósito[5].

Luego, frente al contextualismo y la impostura relativista en investigación cualitativa, la producción teórica de Freire actualiza la enseñanza de los medios y establece un modelo dialógico de pedagogía de la comunicación, de acuerdo con los requerimientos posindustriales derivables de la máxima platónica: "Un espíritu libre no debe aprender como esclavo".

---

[4] Cfr. GREEN, op.cit., pp.278-280.

[5] Ibid., p.266.

En las próximas páginas vamos a demostrar la pertinencia de tal enfoque de la investigación-acción en el campo de lo educomunicativo, revisando los principios de la nueva filosofía de la ciencia, a la luz de la cibernética de segunda generación, con el fin de concluir retomando aquellos elementos fundamentales de este giro cualitativista en ciencias sociales que se nos presentan imprescindibles en un modelo alternativo de comunicación educativa al servicio del desarrollo comunitario, que habremos de analizar posteriormente en nuestra propuesta metológica. Es pues el momento de revisar el marco téorico que sustenta la nueva mirada gnoseológica sobre lo social.

1. Filosofía y epistemología de la ciencia. Principios del paradigma de investigación reflexiva.

El punto de partida de esta nueva mirada nos remite obligatoriamente a una consideración distinta del conocimiento de la realidad y del papel de la ciencia y la investigación en términos culturales, según una perspectiva actitudinal, en el proceso de análisis de lo real concreto por parte del investigador. La consideración en serio del rol del analista como actor y sujeto de conocimiento en el macrocosmos general del contexto de la investigación exige hoy un enfoque distinto del modo de conformación del saber que cuestiona la propia in-formación obtenida de los objetos delimitados de estudio en la necesidad de una mirada fenomenológica de la realidad.

Ahora bien, interrogarse sobre la pertinencia, o no, de un método de conocimiento que tome en cuenta la cualidad intrínseca de los objetos, en su radical diferencia, más allá de la mirada performativa, resulta una cuestión harto compleja y difícil. En primer lugar, cabe preguntarse qué entendemos hoy en investigación por análisis de la realidad social. Pregunta ésta más cercana quizás a la duda del ciempiés (Ibáñez) de lo que en un principio a simple vista pareciera. Convencionalmente, por análisis de la realidad se entiende el proceso de acercamiento y comprensión de lo real concreto, como aquello dado por sí mismo

que se desarrolla en la vida del hombre. Es decir, ello implica un lugar o espacio, una duración y un procedimiento. Elementos éstos imprescindibles de toda metodología de investigación. Pues el espacio y el tiempo son dos coordenadas cuya intersección predetermina el campo de operaciones cognitivas. La realidad es un complicado tejido de acontecimientos, en que conexiones de diferentes índoles alternan, traslapan y se combinan mutuamente, determinando la textura total. El conocimiento, por otra parte, comprende y compromete una actitud axiológica. Todo discurso real, ya sea ordinario o científico, comporta en consecuencia una opción de valores y, lo que es aún más importante, una intervención en lo real propiamente dicho. Es por eso que principios y métodos de análisis adquieren carta de legitimidad, en su génesis, a partir de una determinada situación histórica y cultural. La objetivación en el análisis de los fenómenos sociales es producto de un acto de decisión que implica valores y connota intereses. Las ciencias seleccionan ciertos hechos, y no otros, planteándose un abanico limitado de problemas objeto de interés para la investigación.

Se concluye pues que el problema contemporáneo de la investigación es que esa realidad mixtificada, configurada como campo homogéneo de intervención, no es una realidad tan dada por sí misma como tradicionalmente la comunidad científica acordara en términos ontológicos. Su aprehensión constituye parte del objeto mismo. Trabajos como los de Kuhn[6] o, en especial, Feyerabend[7] han cuestionado las premisas básicas del positivismo y han abierto la puerta de la investigación a otras perspectivas epistemológicas en la búsqueda y sistematización de conocimiento demostrándonos lo no dicho por oculto del proceso mítico de construcción social del conocimiento en la moderna historia de la ciencia, lo que ha permitido, en primer lugar, un mayor pluralismo metodológico, además de una creciente interdisciplinariedad en el conjunto de las ciencias. De tal modo que nuevas formas de análisis social vuelven a ser revalorizados como estrategias productivas de investigación

[6] Cfr. T.S. KUHN, *La estructura de las revoluciones científicas*, FCE, México, 1962.

[7] Cfr. P. FEYERABEND, *Contra el método*, Ariel, Barcelona, 1978.

mientras las tradicionales metodologías experimentales son recusadas por no corresponder a la naturaleza irregular de la fenomenología sociológica. Así, actualmente, "de los laboratorios científicos y las experimentaciones reducidas a la manipulación de variables, en el seno de modelos hipotéticos para la administración de la prueba, se pasa a la perspectiva de una búsqueda de datos, incluyendo los testimonios obtenidos en laboratorios a cielo abierto, que coincida con tal o cual resquebrajamiento de la realidad social"[8].

Más allá aún, hoy podemos ver cómo en el amplio campo de las ciencias sociales se ha favorecido un desplazamiento reflexivo del debate sobre la legitimidad o no de las metodologías cualitativas por uno más rico que, como veremos, trata de dilucidar modos complementarios de adecuación entre enfoques y paradigmas supuestamente antagónicos, en un proceso práctico de investigación que trata de ganar profundidad, con calidad, y concreción, con mayor significado. Pues, es ya un hecho por lo común aceptado entre los científicos sociales el que los ejes del análisis social se han desplazado, en un movimiento pendular, del estudio estructuralista de las macrodeterminaciones a la investigación del sentido común en las prácticas de interacción social a partir de las expresiones, los significados y las costumbres vivenciales.

Según Geertz, las actuales turbulencias teóricas en el campo de las ciencias sociales han generado un proceso de transformación del discurso de la ciencia a través de tres movimientos diferentes:

1º) En primer lugar, se ha producido una creciente interdisciplinariedad en las ciencias sociales, generando nuevas sinergias, análisis comparativos y la apertura de nuevos campos que enriquecen una visión distinta de lo real.

---

[8] ARDOINO, Jacques, *La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio del imaginario?*, en Felix Guattari et al., *La intervención institucional*, Plaza y Valdés, México, 1987, p.14.

2º) Los investigadores han renunciado, por otra parte, progresivamente a la lógica causalista de búsqueda de leyes y normas generales para dedicarse al estudio interpretativo de casos.

3º) El pensamiento social ha comenzado a retomar las analogías de las humanidades para transformar el quehacer sociológico en una nueva configuración interdisciplinaria del conocimiento.

Las más recientes discusiones teóricas de los últimos años se centran básicamente en la crisis de los paradigmas deterministas, como cuestionamiento de la vigencia de una comprensión de las acciones sociales causalista o lineal. El valor absoluto de la mecánica determinista que establecía los criterios de demarcación extensiva de lo que era o no científico ya no se acepta dogmáticamente en la nueva filosofía de la ciencia. Varios son, de hecho, el cuadro de certidumbres que fundan la ciencia moderna cuestionadas por los nuevos avances en campos tan dispares como la física, la biología, la lingüística o, en general, la teoría de la información:

1º) En primer lugar, por ejemplo, el concepto de verdad absoluta, fija, inmutable, propia de una perspectiva polarizante en torno a la distinción moral del bien y del mal (verdadero o falso), hoy no se considera pertinente como principio de cientificidad a tal punto que las nociones metafísicas de verdad y objetividad son conceptos cuya aplicación se encuentran en franco retroceso.

2º) Esta retirada del moralismo cientificista en términos de verdad y falsedad ha cuestionado como consecuencia la lógica positivista que inspirara el concepto de certidumbre, cuya invocación comienza a perder consistencia. De modo que lo que ayer era el sólido terreno de lo cierto por re-conocido ha estallado en mil pedazos para dejar vía libre a la riqueza de la duda real del método como reflexión no tópica.

3º) Esto es, el concepto de identidad aislada se remplaza por el principio de relación y complejidad..

4º) Por otra parte, el concepto de estados fijos y cosas, con la concepción implícita de que si conoces el nombre, conoces la cosa, es sustituido como pensamiento nominalista por un tipo de investigación científica topológica y polisémica.

5º) En otras palabras, el concepto de causalidad simple, única y mecánica; la idea de que todo efecto es el resultado de una causa única, fácilmente identificable, es subsumido en un tipo de pensamiento circular y multicausal (de la necesidad al azar).

6º) Y el concepto biunívoco de las diferencias como formas paralelas y opuestas dará lugar a un pensamiento isomórfico más rico y complejo.

7º) Luego la idea de la investigación basada en el concepto universal del conocimiento como algo dado, que emana de una autoridad superior y que tiene que ser aceptado sin preguntas, tiende a perder sentido y razón de ser para dejar espacio a la sabiduría reflexiva de la duda metódica[9].

Así, el principio de universalidad relacionada con la noción absoluta del tiempo y del espacio, establecida por Newton y la ciencia moderna, serán cuestionados por una perspectiva más dialéctica del saber y una conceptualización menos cientificista del conocimiento. Principios como el de indeterminación, de Heisenberg, el principio de incompletud, de René Thom, o la teoría de la relatividad de Einstein van a contribuir, en este sentido, con sus hallazgos científicos a la construción de una mirada más abierta y cualitativamente multidimensional de los fenómenos reales, en el origen de la crisis de legitimidad de la Razón abstracta, formalizada matemáticamente por la ciencia moderna.

---

[9] POSTMAN, Nei y WEINGARTNER, Charles, La ensenanza como actividad crítica, Editorial Fontanella, Barcelona, 1973, p.236.

La teoría de la relatividad significó el abandono del espacio y el tiempo absolutos en favor de una experiencia directa y no intelectualizada de la realidad. Esto es, Einstein, según McLuhan, pronunció la sentencia de muerte del espacio continuo. Con la teoría general de la relatividad, cada movimiento físico comienza a ser localizado en la estructura relativa del tiempo y el espacio, de tal forma que el campo del conocimiento comienza a ser percibido de manera heterogénea y dinámica. En palabras del propio Einstein, "la victoria sobre el concepto del espacio absoluto o sobre el del sistema inercial sólo fue posible porque el concepto del objeto material gradualmente fue remplazado como concepto fundamental de la física por el del campo. Bajo la influencia de las ideas de Faraday y de Maxwell, se desarrolló la noción de que toda la realidad física tal vez podría ser representada como un campo cuyos componentes dependían de cuatro parámetros de espacio-tiempo. Si las leyes de este campo están en covariante general, es decir, si no dependen de una elección particular de sistema coordinado, entonces ya no es necesaria la introducción de un espacio independiente (absoluto). Lo que constituye el carácter espacial de la realidad es entonces, simplemente, la cuadri-dimensionalidad del campo. No hay espacio vacío; es decir, no hay espacio sin campo"[10]. Tiempo y espacio, por otra parte, se fusionan en una especie de espacialización del tiempo, constituyendo este último una cuarta dimensión del espacio en que están yuxtapuestos todos los acontecimientos pasados, presentes y futuros. Luego, toda investigación deberá tomar en cuenta de manera reflexiva, por tanto, los accidentes y perfiles orográficos del espacio sobre el terreno del trabajo de campo y la coordenada del tiempo contextual en el que se construye el marco de referencia de los objetos.

La revolución de la física operada por autores como Planck, Louis de Broglie y Werner Heisenberg aportan, en este sentido, una visión accidentada y topológica a partir de nociones (indeterminación, quanta y resonancia) propias de una nueva mecánica física de carácter ondulatorio, que renuncia a la

[10] M. y McLUHAN, Eric, *Leyes de los medios*, Alianza, México, 1990, p.52.

linealidad de los espacios y las realidades, para dar vía libre a la construcción de un pensamiento de la circularidad frente a lo lineal. Heisenberg, por ejemplo, fundamentará su idea de indeterminación a partir de la observación del posicionamiento de un electrón y el efecto Compton, producido por la interacción entre los fenómenos objeto de estudio con los instrumentos y el observador humano. El reconocimiento por la ciencia de la interpenetración entre el observador y los fenómenos observados implicará de manera definitiva la relativización del conocimiento como una creación perceptual de la mente del observador, en su empeño por medir y catalogar los fenómenos de la naturaleza y la actividad social y humana.

Así, Heisenberg simplificó la presentación general de la mecánica cuántica abandonando el principio clásico de la geometría euclidiana por la complejidad electrodinámica cuántica de la longitud más corta. Siguiendo además los trabajos de Lukasciewicz, Heisenberg asumió la lógica de tres valores propuestos por el mencionado autor. En una crítica al determinismo y la secuencialidad, Lukasciewicz cuestionará la autonomía de la causalidad eficiente mediante la formulación de una lógica no aristotélica de tres valores en que las cosas podían ser verdaderas, falsas o indeterminadas. Esta nueva perspectiva, aparte de cuestionar la eficiencia de la causalidad directa, introduce una nueva lógica física de estudio de los objetos basada en la importancia de la discontinuidad, cuyo uso más tarde por los investigadores sociales habría de favorecer la liberación de potencias ocultas en el ámbito de la ciencia y la vida.

Es así que las ciencias sociales tienden a evolucionar de un paradigma informacionista a un paradigma del significado en la investigación. A saber:

1º) La propia comunidad científica ha llegado a la conclusión de que los métodos empíricos convencionales, a partir de un procedimiento hipotético-deductivo y análisis

cuantificadores no son capaces de explicar numerosos fenómenos sociales de la realidad.

2º) Por otra parte, el mismo proceso de evolución experimentado por la sociedad ha llevado aparejada una mayor toma de conciencia sobre las relaciones interdependientes entre conocimiento y desarrollo histórico, de manera que, en un contexto socialmente fragmentario como el actual, los investigadores han tendido a buscar modos de análisis localmente contextualizados, integrando simultáneamente teoría y metodología.

Tal integración se debe, en parte, al mencionado planteamiento de una cultura de investigación que demanda mayor reflexividad al nivel del sujeto y, básicamente, a nivel del propio método de análisis de lo real. Así, hoy resulta que lo más paradójico de esta crisis de la clásica racionalidad instrumental es que el concepto de verdad objetiva, base del conocimiento en la ciencia moderna, se convierte ahora, como señala Ardoino, en objeto de estudio como sesgo y factor relativizado del conocimiento. Las aportaciones de los metodólogos al proceso de análisis de la realidad han contribuido desde hace tiempo a superar el obstáculo de una ideología unidimensional en el proceso de investigación, que limitaba todo proceso de estudio a la conformación única de los objetos según la mirada metodista del sujeto omnipotente de conocimiento.

Si la metodología trata del modo en que enfocamos los problemas y buscamos respuestas a las necesidades de conocimiento, los debates en torno a las decisiones metodológicas nos obliga hoy a centrar el problema de la investigación sobre los propósitos, la teoría y la perspectiva ideológica adoptadas. Es en función de esta problemática de fondo donde adquiere relevancia el resurgimiento del debate actual en el campo de las ciencias sociales. Una discusión nada nueva, aunque sí enriquecida en los términos mismos objeto de polémica entre académicos y profesionales de la investigación.

La vieja oposición entre racionalismo y empirismo, reeditada en nuestro siglo a partir de los cuarenta por la Escuela Crítica de Frankfurt y los filósofos positivistas (K. Popper), es el hilo rojo que nos permitiría reconocer la transhistoria de un debate aún no suficientemente comprendido, y por ello mismo polarizado de manera dicotómica, tal y como se puede deducir de los términos que nos plantea en su discurso la nueva filosofía de la ciencia.

Independientemente de esta polémica, cuya resolución en modo alguno se busca resolver o plantear aquí, la recuperación de esta nueva perspectiva epistémica debe ser mínimamente observada para conocer qué hacemos cuando investigamos. Parte de esta nueva cultura de investigación a la que nos referimos puede sintetizarse en el mencionado concepto de reflexividad. Pero, ¿en qué consiste una investigación reflexiva desde el modelo cualitativista?, ¿por qué favorecer una observación reflexiva de los fenómenos sociales?, ¿estamos ante un nuevo paradigma de investigación, o en realidad asistimos a la toma de conciencia histótica de la propia investigación social?. En otras palabras, ¿en qué se sustenta esta idea de la reflexividad como estrategia de investigación?, ¿cuáles son las fuentes teóricas que nos aconsejan una mirada abierta, cualitativa, dialéctica y estructural de los fenómenos sociales como marco de análisis a considerar en las prácticas y estrategias de comunicación educativa, para intervenir en un sistema marcado por la relatividad, la incertidumbre y la complejidad?.

2. Fundamentos y fuentes teóricas del paradigma cualitativo.

Si no tenemos en cuenta la génesis del método que se propone, difícilmente se pude comprender la función constructivista de la comunicación educativa en la apropiación del conocimiento. La mirada que introducen las fuentes teóricas que a continuación reseñaremos brevemente establece la condición de esta nueva mirada cualitativa a la que hacemos referencia. Su consideración implica, en la práctica, una crítica implícita a

la teoría del conocimiento y una evaluación alternativa del propio proceso de investigación. El paradigma cualitativo se ha sustentado básicamente, de hecho, en los saberes que proporcionan las ciencias del hombre más que en la descripción instrumental característica de las ciencias formales y de las omnipresentes ciencias de la naturaleza. Se trata por tanto de un paradigma culturalista.

Las fuentes teórico-metodológicas de la nueva investigación cualitativa han ido derivando de la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la etnografía y la etnometodología, toda vez que las ciencias sociales han experimentado un proceso de diálogo interdisciplinario con la antropología, la lingüística y otras disciplinas pertenecientes a las humanidades. De ahí la diversidad de terminaciones que califican a este tipo de investigación como humanista, fenomenológica, interaccionista o simplemente comprensiva.

2.1. El regreso al sujeto.

En primer lugar, cabe destacar la aportación primera de la fenomenología como fundamento teórico de la sociología cualitativa, debido a que importantes corrientes de pensamiento como el interaccionismo simbólico, la etnometodología o la sociología del conocimiento participan de la perspectiva fenomenológica en el actual desarrollo de las ciencias sociales.

La filosofía fenomenológica ha revolucionado la concepción convencional de la investigación al intentar aprehender el proceso de interpretación en el que la gente define su mundo y la propia conducta humana como fundamento esencial en el estudio de los fenómenos sociales. La perspectiva fenomenológica funda así una forma especial del conocimiento basado en la intuición que ha ayudado a valorar la considerable importancia de las estrategias abductivas, según señala Ford[11], en los procesos de conocimiento social.

---

[11] Cfr. FORD, Anibal, *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1994.

Frente a la compartimentación en fases del procedimiento positivista de investigación, el método fenomenológico propone una forma directa de acceso al objeto de conocimiento. La defensa de la fenomenología como retorno a lo concreto de la experiencia de campo se concibe como el reconocimiento manifiesto de la filosofía en su incompletud. Pues, como señala Merleau-Ponty, la filosofía no puede tener campo y ser abstracta al mismo tiempo. Es preferible que sólo permanezca apegado a la experiencia devolviendo la importancia interna, a nivel ontológico, a cada fenómeno de la realidad.

Para ello, el fenomenólogo fundamentará su método de conocimiento en la Verstehen, esto es, en la comprensión personal de motivos y creencias que justifican la acción de los sujetos sociales. Pues en la mirada fenomenológica de la realidad el agente cognitivo es y se vuelve la cosa conocida. El saber, como experiencia, implicará un trabajo de conocimiento sobre uno mismo, sobre el pasado y el presente a partir de las relaciones con los otros y con el mundo en el proceso de construcción del sentido social. La filosofía fenomenológica de Husserl propondrá a este respecto una reducción eidética a partir de la experiencia. Husserl considera el mundo real como manifestación de un particular estado de conciencia. La realidad no tiene existencia ontológica absoluta fuera del sujeto de conocimiento. Más bien al contrario, el mundo tiene la esencialidad de algo que en principio sólo es intencional, sólo conocido conscientemente como experiencia. La objetividad es en la fenomenología adecuación a un "objeto intencional", pues, desde una perspectiva fenomenológica, la comprensión del objeto sólo es posible a partir de una intencionalidad. Sólo conocemos el objeto como resultado de una estrategia de aprehensión intencional. Es así que la intencionalidad con la que capto me da la posibilidad de ubicarme en el proceso de interacción simbólica. De ahí que la investigación deba convertirse en revelación de la conciencia de potencias vistas a través de la oscurecedora cortina de las cosas positivas en acto mediante la sensibilidad. Pues, como subrayara Heidegger, lo real es una reserva permanente de posibilidades no realizadas oscurecidas o

apartadas por el acto. En otras palabras, lo posible precede a lo real. Por ello no es posible hacer frente conceptual o abstractamente al campo, ya que está en incesante movimiento de cambio, es dinámico, discontinuo y heterogéneo, y además se trata de un mosaico de intervalos y contornos.

En consecuencia, "la experiencia fenomenológica parte del supuesto de que lo subjetivo no sólo puede ser fuente de conocimiento, sino incluso presupuesto metodológico y objeto de la misma ciencia. Es la propia experiencia, a través de la intuición eidética, la principal fuente de conocimiento que utiliza el investigador para tratar de acercarse al estudio, análisis y conocimiento de la realidad"[12]. Así, "el positivista adopta como modelo de investigación el tomado de las ciencias naturales, busca el conocimiento de las causas mediante métodos que le permitan el análisis estadístico. El fenomenólogo busca la comprensión de los hechos mediante métodos cualitativos que le proporcionan un mejor nivel de comprensión personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de las personas"[13]. Como hemos mencionado, el concepto weberiano de comprensión será un concepto clave dentro de los estudios fundados en el paradigma cualitativo. Por otra parte, la íntima ligazón de la fenomenología con la lingüística contribuirá a una mayor conciencia gramatical sobre la traducción de los sentidos. Tal y como señala Steiner, el desarrollo de la fenomenología moderna ha acentuado los puentes comunes entre la teoría de la traducción y la investigación general del sentido y del significado. De tal manera que la reflexión ontológica de la fenomenología se ha orientado a la reflexión sobre la transportabilidad de los significados. Desde Hegel hasta Heidegger, la perspectiva fenomenológica ha intentado captar las propiedades ocultas y los efectos del lenguaje como tecnología, así como su predeterminación, a nivel de conciencia, por los sujetos en cuanto aspectos fundamentales para la consideración de las nociones de identidad, intensionalidad y significación,

---

[12] PEREZ SERRANO, Gloria, *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, Vol.I, Editorial La Muralla, Madrid, 1994, p.19.

[13] Ibid., p.21.

consustanciales al modelo teórico de la investigación cualitativa.

De este modo, trabajos recientes como los de Merleau-Ponty y Paul Ricoeur establecen las bases de una filosofía de la ciencia orientando este tipo de investigación culturalista según tres principios generales:

a) El estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos.

b) La importancia del análisis de la interpretación del mundo por los actores sociales.

c) La reconsideración de la experiencia subjetiva como base para el conocimiento social.

Esta perspectiva será más recientemente llevada hasta sus últimos extremos por la nuevas corrientes de estudios cognitivistas.

2.2. Del significante al significado.

Pese a la importancia de la fenomenología como fuente teórica de la investigación cualitativa, el peligro de incursión en un idealismo semisolipsista en este retorno al sujeto del pensamiento fenomenológico exigirá una mirada más sociológica de los actores sociales y del conocimiento que aportará fundamentalmente el nuevo interaccionismo. La atención prestada a las negociaciones simbólicas en toda interacción social presente en la obra de autores como Jhon Dewey, Cooley, G.H. Mead y, más recientemente, Goffman ha resultado decisiva en el esfuerzo de configuración de una mirada profunda y analíticamente productiva sobre la importancia de los significados de los sujetos en la construcción y legitimación de todo orden social. El planteamiento que nos ofrecen estos y otros autores en sus obras han contribuido, epistémicamente, al

desplazamiento del algoritmo al sujeto recuperando a los actores sociales y el sentido de sus interacciones con el fin de valorar en sus justos términos la importancia de los modos y estrategias de interpretación en la vida social. "Desde una perspectiva interaccionista simbólica, todas las organizaciones, culturas y grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso constante de interpretación del mundo que les rodea. Aunque estas personas pueden actuar dentro del marco de una organización, cultura o grupo, son sus interpretaciones y definiciones de la situación lo que determina la acción, y no normas, valores, roles o metas"[14].

Herbert Blumer resume, por ello, en el mismo sentido, el enfoque interaccionista simbólico sobre lo social describiendo dos principios básicos:

1º) La gente actúa sobre la base del significado que atribuye a los objetos y situaciones.

2º) El significado procede de la interacción con otros y este significado se transforma posteriormente a través de un proceso de interpretación durante la interacción social.

Así, el programa de investigación que defina el interaccionismo simbólico en su interés por los significados sociales se fundamentará de hecho en una visión comunicativa de la organización social. Pues según el interaccionismo simbólico:

1º) Las personas interactúan con otros sujetos y las cosas sobre la base de sus propios significados.

2º) Las personas no actúan según guiones culturales o estímulos exteriores.

3º) El significado determina la acción.

---

[14] Ibid., p.25.

La interacción simbólica es pues un juego de múltiples entradas y salidas. En otras palabras, los sujetos hablantes tienen amplias posibilidades de transformar su interpretación de los significantes. Por ello, la perspectiva interpretativa del interaccionismo simbólico renunciará a la búsqueda de objetividad, con el fin de proyectar sobre lo real concreto un proceso de análisis de la interacción simbólica que nos revele el sentido o finalidad de la acción discursiva y práctica de los propios actores sociales.

2.3. La mirada desde dentro.

Ahora bien, si con el interaccionismo simbólico, las ciencias sociales pusieron un mayor interés por las formas de significación social, el estudio antropológico de las formas culturales marginadas posibilitó un conocimiento de las reglas de interacción social mucho más complejo y denso. Trabajos como los de Boas, Margaret Mead y Malinowski generaron una nueva sensibilidad en el conjunto de las ciencias sociales. Tanto la antropología estructural como la corriente de la antropología cultural americana y la sociolingüística contribuyeron, en este sentido, a sentar nuevas bases para el estudio de lo social. Cabe mencionar a este respecto, como un capítulo aparte, las interesantes investigaciones que aportó la Escuela de Chicago sobre migración y vida urbana en los barrios marginales de las grandes urbes estadounidenses utilizando diversas estrategias de observación participante.

Desde entonces, la investigación etnográfica se ha ido abriendo camino progresivamente en su interés por las formas culturales, incluyendo lo cotidiano en el sentido amplio del término. De hecho, hoy resulta difícil distinguir entre antropología cultural y sociología cualitativa. Más allá aún, las distinciones entre la sociología, la psicología social y la antropología tienden, en la práctica, a fundamentarse cada vez más en cuestiones de matices. El método antropológico, basado esencialmente en el conocimiento directo y profundo de las

condiciones locales, ha demostrado una especial utilidad para el estudio por ejemplo de la recepción de los contenidos de la cultura de masas por las audiencias. Mediante la perspectiva etnográfica los estudios de la recepción han comenzado a matizar el alcance universal de los valores culturales ritualizados en función de la sociedad o el grupo particularmente considerado al caso, renunciando a las generalizaciones absolutas infundadas y contribuyendo en consecuencia a un útil descubrimiento de los modos diversos de consumo cultural. Pues en etnología, como comenta Levi-Strauss, la comparación no funda la generalización, sino al revés. Para no caer en el acriticismo de la relatividad absoluta, los estudios culturalistas en el campo de la información y de la comunicación han admitido, en este sentido, la pertinencia de una observación participante a largo plazo, basada en métodos múltiples de recopilación de datos al objeto de contrastar los descubrimientos observacionales, constituyéndose el investigador en el principal instrumento de análisis en el proceso de investigación social.

Esta perspectiva émica se ha desarrollado etnográficamente a tres niveles: a nivel conductista, a nivel semiótico y/o a nivel holístico. Por lo que se refiere al segundo tipo de análisis, cabe reseñar que la antropología ha aportado a la investigación cualitativa una visión procesual de la lengua como medio accesible a la comprensión de la cultura, considerada como una actividad más que como producto, introduciendo así en el análisis social procedimientos de estudio reflexivos sobre el proceso de construcción de las representaciones sociales.

2.4. La palabra.

La convergencia metodológica entre sociología y lingüística sitúa el análisis del discurso como el eje central para la comprensión del sujeto y las racionalizaciones que determinan sus actos. En los últimos años, se ha cobrado cada vez mayor conciencia de la importancia del lenguaje en la vida cotidiana, retomando el núcleo reflexivo esbozado ya en la obra de

Wittgenstein. Los usos del lenguaje y su función social configuran un campo privilegiado de estudio en el que convergen disciplinas diferentes como la lingüística, la sociología e incluso la historia[15]. "Partiendo del análisis del lenguaje, se ha llegado a incluir la actividad lingüística en un campo más amplio (...) de naturaleza social (....) mientras que los sociólogos llegan al lenguaje y quisieran conseguir una teoría de su sentido"[16]. Se privilegia así en el análisis de las prácticas cotidianas la expresión del lenguaje que estructura las relaciones sociales. De hecho, si reflexionáramos sobre los elementos que constituyen la estructura de investigación, podremos comprobar que prácticamente todo el proceso consiste en operaciones lingüísticas. Definir, observar, clasificar, generalizar, verificar y teorizar son actividades de investigación inseparables del lenguaje.

Por ello, al contrario que en el enfoque cuantitativo, el lenguaje no es considerado por los estudios interpretativios un elemento social aproblemático, sino más bien todo lo contrario. Con el lenguaje estamos, como indica Wolf, ante un "factor cimentador de la vida social". Se trata de la enunciación intersubjetiva del mundo y su comprensión. Así pues, el lenguaje es una forma primaria de acción social. El lenguaje mismo es acción social.

En resumen, estudiar la sociedad hoy implicaría analizar los procesos discursivos en la interacción social cotidiana, observando desde dentro del propio fenómeno los procesos de intercambio simbólico entre los propios sujetos, a la vez que analizamos el proceso de construcción del conocimiento. La investigación como hemos dicho cualifica el sujeto de conocimiento y comienza a reconocer la calidad de los objetos en la medida que estudia la realidad desde un punto de vista opuesto al positivismo. Luego, supuestamente, estamos ante un paradigma alternativo de investigación a juzgar por las fuentes.

---

[15] Cfr. BURKE, Peter, *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*, Gedisa, Barcelona, 1996.

[16] WOLF, Mauro, *Sociologías de la vida cotidiana*, Cátedra, Madrid, 1988, p.14.

3. La oposición entre lo cuantitativo y lo cualitativo.

Digo "supuestamente", porque en realidad no debería conceptualizarse así, ya que reduce en un sentido contrario la multidimensionalidad de lo real concreto, empobreciendo la visión de los fenómenos y del propio proceso de investigación a una única mirada paradigmática sobre lo social. Así, la oposición cuanti/cuali en el campo de las ciencias sociales ha institucionalizado una reducción excesivamente dualista en la clasificación excluyente de la metodología y de las técnicas de investigación, según una serie cerrada de ítems que identifica respectivamente a uno y otro enfoque por mutua oposición dicotómica entre ambos paradigmas:

CUANTITATIVO	CUALITATIVO
Número	Palabras
Información	Significado
Exterior	Interior
Explicación	Comprensión
Recurrencia	Aparición
Medida	Exégesis
Experimento	Experiencia
Facticidad	Virtualidad
Producto	Proceso

Como señala el profesor Alvira, cada método ha sido identificado con un paradigma distinto y opuesto a partir de principios metateóricos, ocultando la posible alternancia y complementariedad de los métodos cuantitativos y cualitativos en el proceso de investigación[17].

Así, "del paradigma cuantitativo se dice que posee una concepción global positivista, hipotética-deductiva,

---

[17] Cfr. ALVIRA, Francisco, *La investigación sociológica* en Salustiano del Campo (Ed.), *Tratado de sociología*, Taurus, Madrid, 1986.

particularista, objetiva, orientada a los resultados y propia de las ciencias naturales. En contraste, del paradigma cualitativo se afirma que postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propio de la antropología social"[18].

Ahora bien, las relaciones entre las perspectivas cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales se pueden argumentar, según Conde[19], desde tres enfoques diferentes:

1º) Desde el punto de vista demarcacionista de los distintos niveles de la realidad social, particularizando el planteamiento de cada investigación concreta como un proceso determinado histórica y contextualmente.

2º) Desde un punto de vista paradigmático, como el apuntado en su crítica por el profesor Alvira.

3º) Y a partir de un enfoque meramente instrumental, que reduce lo cualitativo a un punto de vista, previo a la aproximación científico-cuantitativa a la realidad social que es el enfoque predominante en la investigación de mercados.

Desde la primera perspectiva, conviene plantear el debate cuantitativo/cualitativo a nivel epistemológico, a nivel técnico y, por supuesto, también a nivel metodológico, puesto que, de lo contrario, redundaríamos en un estéril reduccionismo dicotómico sin solución de continuidad en el trabajo de campo. El debate cualitativo/cuantitativo resulta mucho más complejo que la distinción con la que iniciábamos este epígrafe. Imbrica también -como señalan Delgado y Gutiérrez- cuestiones tales como la complementariedad entre perspectiva ética y perspectiva émica en la ecología de los puntos de vista, la distinción entre filosofía y proceso de investigación, el cuestionamiento ético

---

[18] PEREZ SERRANO, op. cit., p.51.

[19] CONDE, Fernando, *Procesos e instancias de reducción/formalización de la multidimensionalidad de lo real: procesos de institucionalización/ reificación social en la praxis de la investigación social*, en Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas en investigación en ciencias sociales*, Síntesis, Madrid, 1994, p.100.

de la apuesta por el cambio social versus la reproducción, o bien la distancia que debe mediar entre énfasis tecnológico y reflexión epistemológica[20].

En las próximas páginas intentaremos abundar sucintamente sobre la falsa idealiación dicotómica de ambas perspectivas para tratar de comprender cuál sería su necesaria integración topológica en el acercamiento a los objetos sociales de estudio. Antes conviene delinear las principales características de uno y otro modelo metodológico, con especial insistencia en el enfoque cualitativo, por ser éste el núcleo teórico que centra principalmente el presente trabajo.

3.1. El imperialismo cuantitativista.

El paradigma científico-tecnológico del positivismo fundamenta el conocimiento de la realidad en la ingeniería metodológica de la ciencia, a partir de varios principios básicos: la unidad de la ciencia, la relación causa-efecto y, en general, la importación de métodos y técnicas de las ciencias naturales. Según resume Pérez Serrano, la aplicación del positivismo a las ciencias sociales se ha caracterizado por cinco elementos principales:

A) La teoría positivista busca un conocimiento sistemático, comparable y comprobable, medible y replicable. Sólo se estudian los fenómenos observables, susceptibles de medición y análisis. El conocimiento, según la mecánica newtoniana, sólo es objetivo si se obtiene como resultado de un proceso de medición, por lo que la ciencia moderna reduce lo real a la abstracción matemática:

> "En otras palabras, es dicho proceso de matematización del mundo y de la naturaleza (...) lo que posibilita, y al mismo tiempo produce, la transformación e inversión de las tradicionales relaciones entre lo cualitativo -hasta ese momento vinculado a lo material-natural-sensible de carácter primario y positivo- y lo cuantitativo -hasta ese momento vinculado a lo formalizable y

[20] DELGADO/GUTIERREZ, op. cit., p.27.

abstracto, a una naturaleza segunda- en el sentido de que a partir de dicha matematización de la Naturaleza se concibe como Matemáticas, se concibe como puro desarrollo de reglas y leyes formales y, de este modo, lo cuantitativo-matematizable pasa a ser la Naturaleza primera, ontológica y lógicamente anterior a lo cualitativo que se percibe, a su vez y a la luz de esta transformación, como lo subjetivo, como la naturaleza segunda ontológica y lógicamente posterior a lo cuantitativo-matematizable"[21].

Es así que el conocimiento positivista en la ciencia moderna rechaza aquellos hechos aislados no universalizables en su radicalidad diferencia, en cuanto situaciones concretas e irrepetibles. La búsqueda de leyes presupone fenómenos empíricos regulares. Lo cualitativo se margina de este modo al orden proscrito de lo subjetivo, en cuanto carente de rigor y cientificidad. Pues el campo de operaciones de la investigación es un campo isotrópico, percibido linealmente. El ilusionismo positivista fundamenta su filosofía de la ciencia en la fe de que invenciones y hallazgos se encadenan linealmente con el desarrollo histórico mediante la lectura de las leyes inexorables de la naturaleza. Ahora bien, toda investigación convencional no sólo describe o trata de explicar los fenómenos de la realidad social de manera predictiva. En el mismo proceso, proporciona el modo de producción de los fenómenos que analiza capacitando, parcial o totalmente, a los actores sociales para transformar la naturaleza y su entorno social. En este sentido, son las necesidades del desarrollo capitalista (contextualización histórica) las que determinan las necesidades de investigación. En otras palabras, la línea recta es el camino más corto para trazar la redundancia circular del orden que delimita el campo objeto de estudio. Un campo abstracto que, en el proceso de volitización, queda prefigurado artifiosamente como un espacio liso y no accidentado, pues el contexto pragmático de toda investigación necesita imaginarlo plano y homogéneo.

En "The invention of space", Cornford demuestra cómo el espacio normal para los griegos era percibido por medio de una mirada ágrafa o fundamentalmente acústica. Lo que ahora se

---

[21] CONDE, Fernando, *Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias*, Delgado/Gutiérrez, op.cit., p.57.

plantea con el auge de la nueva ecología cognitiva, a la luz de la teoría einsteniana, es que justamente el espacio visual como un espacio abstracto, creado por el hombre, no corresponde al ambiente natural de lo simultáneo revelado por la teoría de la relatividad. Esto es, el espacio no es un recipiente continuo, conectado, homogéneo, uniforme y estático. La Razón mayestática de la metafísica newtoniana que abstraía el campo como un espacio continuo, unidimensional y amorfo, cuando realmente sus características eran otras muy distintas, comienza a ser cuestionada y con ella los fines pragmáticos que ocultarán la episteme del proceso de conocimiento, siempre ocultos a la visión del propio analista.

Aunque aún se niega en la cultura clásica de investigación, el objetivo de la ciencia moderna ha sido buscar, a toda costa, identificar las leyes que rigen la naturaleza en un marco general y racional según fines claramente operativos. La obsesión positiva por la predicción constituirá el deseo oculto de dominio total de la naturaleza como sueño teológico de una trascendencia universal. Por ello la concepción de un espacio racionalizado, conectados lógicamente sus componentes entre sí, ofrecía un instrumento adecuado para medir y aprehender de manera abstracta el campo de la naturaleza y la sociedad para las operaciones de control y dominio. La conceptualización de la res extensa por Descartes prefigura el imaginario de un espacio geométrico como máquina abstracta que en realidad nos presenta el conocimiento como una máquina de guerra.

Por supuesto, el espacio absoluto cartesiano compartirá algunas de las principales atribuciones representadas en Dios. La nueva ciencia newtoniana, aunque inspirada más bien en una visión fisicalista de lo real, retoma por ello el viejo arcano de la óptica religiosa del medievo mediante la naturalización transfinita de lo espacial. En el fondo, la gran crisis del cambio de una cosmología antropocéntrica y geocéntrica, con una teología supranatural, a la maquinaria mundial newtoniana, no produjo gran trastorno espiritual. "La inmensidad y la eternidad producían al menos la ilusión de que los valores supremos se

encontraban dentro del interminable continuo de pensamientos comunes y propósitos mezquinos y egoístas que llegó a constituir la sociedad del laissez faire. Lo sublime natural servía para valiar las acciones de la vida y así ocupó su lugar junto con la idea de progreso, como apoyo psicológico de la sociedad occidental"[22].

Si en otros pensadores la superficie de la Tierra era claramente heterogénea, Ptolomeo operaría en este sentido el diseño de un mapa o sistema rectilíneo en red que prefiguraba un espacio abstracto, geométricamente lineal y uniforme. Así, por ejemplo, Locke habla de un "espacio puro" al elaborar su idea de lo público y el Estado como extensiones que no incluyen solidez ni resistencia al movimiento del cuerpo. El universo quedará por tanto prefigurado como una figura sin campo, una abstracción sin materialidad diversa y concreta.

La física newtoniana es característica de un sistema relativamente cerrado de normas, supuestos y puntos de vista insuficientes para el grado de complejidad simultánea que debe contemplarse a fin de hacer algo en un entorno de sistemas hipercomplejos. La concepción del espacio en la definición de las leyes generales de la naturaleza presuponía, por ejemplo, en la obra de Newton la presencia de cualidades manifiestas. La verdad se podìa aprender en forma de fenómenos aunque sus causas no hubiesen sido descubiertas aún, siempre y cuando se superaran los obstáculos del campo acústico en el aislamiento de variables y principios causales. Por ello, Newton acuñó el método científico apropiado como un ejercicio de continua descripción de los fenómenos experimentales, antes que las causas. Si durante la antigüedad el conocimiento consistía en una interpretación del Libro de la Naturaleza como exégesis de la causalidad múltiple y pluridimensional, la ciencia moderna inaugura el reinado absoluto de la causalidad eficiente. Como indica Mario Bunge, "la aristotélica enseñanza de las causas duró en la cultura oficial de Occidente hasta el Renacimiento.

---

[22] MARSHALL y MCLUHAN, Eric, *Leyes de los medios*, Alianza, México, 1990, p.43.

Al nacer la ciencia moderna, fueron echadas de lado las causas formales y finales, por considerarse que estaban más allá del alcance del experimento, y las causas materiales se dieron por sentadas por conexión con todos los acontecimientos naturales: aunque con un significado definitivamente no-aristotélico, pues en la cosmovisión moderna, la materia esencialmente es el sujeto de cambio, y no aquello que llega a ser una cosa, y que persiste. Por tanto, de las cuatro causas aristotélicas, sólo la causa eficiente fue considerada como digna de investigación científica"[23].

La ciencia abandonará la múltiple causalidad en la explicación de los fenómenos asumiendo las ventajas prácticas de la linealidad discursiva del hemisferio izquierdo. Se inaugura así la lógica de decantación eficiente de causalidades en la demostración y conocimiento de los objetos físicos por la ciencia moderna, mientras el espacio se observa como un contenedor infinito y lineal, que al ser imaginado de manera continua y estática permitía la divisibilidad infinitesimal necesaria para ser manipulado por el dominio práctico de la razón.

Así, la lógica tomista inaugurará una visión del espacio como vacío infinito, cuya existencia física aislaba las figuras en el campo como objetos de conocimiento. La percepción humana pensará mentalmente los objetos como cuerpos estáticos en puntos geométricamente delimitados. De manera que la representación mental del espacio se estructure en torno a la idea de longitudes continuas en términos de cantidad, considerándose así factible cualquier medición necesaria.

Igualmente, el tiempo será representado de manera abstracta, homogénea, uniforme y recipiente, en forma acumulativa, como una longitud en línea recta infinita que puede ser medida, y administrada, siguiendo la imagen metafórica del reloj. Mumford y Ellul, por ejemplo, muestran cómo la invención del reloj mecánico colocó la base de todas las formas modernas

---

[23] Ibid., p.62.

de la organización social, por medio de la reconstrucción total de nuestra imagen del tiempo y del espacio. Ella será por tanto la que domine la percepción, las representaciones sociales y los modos de acción, organización y producción de la sociedad.

B) La investigación debe contribuir a incrementar el corpus de conocimiento objetivo sobre la realidad social. Las actitudes y motivaciones de toda acción quedan marginadas de la aplicación analítica del método en favor de un estudio cuantificable, capaz de acumular datos en bruto que puedan fundar la teoría.

C) El método de investigación se rige por principios del modelo hipotético-deductivo. Es decir, el método precodifica el objeto. El reduccionismo metodológico restringe lo real a la categorización a priori de las principales variables. Y el discurso del método se fundamenta por ello en un modelo geométrico y abstracto de encadenamiento argumental por decantación secuencialmente directa:

> "Las concepciones tradicionales de la ciencia suponen, independientemente de la distinción entre sujeto de conocimiento y objeto de conocimiento, un proceso a través del cual los datos brutos sensibles (...) son transformados por una construcción explícita, a partir del empleo de una metodología apropiada, en hechos científicos"[24].

El procedimiento metódico fundamentará después estos hechos en leyes mediante la generalización, extrapolación y predicción, formalizando matemáticamente los resultados en un proceso de seguimiento y evaluación hipotética-deductiva.

D) La realidad se acota en una muestra significativa que hace factible la obtención de resultados generalizables. El hecho social es cosificado (Durkheim). La sociedad es conceptualizada como algo externo, una cosa en sí, que permanece ajena a la conciencia individual (principio de heteronomía). La ontologización metafísica de la sociedad deriva en la fundamentación posible de leyes generales resultado de la agregación estadística en el análisis de lo real concreto. De

---

[24] ARDOINO, op.cit., p.34.

este modo, la estructura determina la acción. Los procesos sociales son generalizaciones que explican por ello mismo cada fenómeno y situación determinada.

E) Es por eso que la realidad puede ser observada, medible y cuantificable. El mundo social constituye un sistema de regularidades empíricas y objetivas que hay que saber leer en los datos. Las correlaciones entre variables predicen el comportamiento social con un mínimo error consustancial a la muestra.

El procedimiento de operación del silogismo lógico formaliza la razón aislando el pensamiento para eliminar las conexiones. En la lógica convencional, la proposición conectada es una secuencia con un principio y un final bien definidos; tal vez sea su fuerte secuencialidad la que dé la sensación de conexión. Pero la verdad es que lo que domina el discurso de esta razón es la razón abstracta, basada en el apareamiento argumental.

En resumen, las leyes del universo dominan el movimiento de la sociedad como entidad independiente al margen de los actores sociales. Heredera del padre negado y del realismo ingenuo de Newton, tal filosofía presupone además un lenguaje científico universal. Las palabras pierden sus poderes resonantes, quedan inertes, neutrales, la interpretación y el pensamiento son especializados y reducidos por la razón algebraica y la correspondencia unívoca entre verdad y teoría.

3.2. El triunfalismo cualitativo.

Frente al modelo anterior, Ortí describe la recuperación de la dimensión cualitativa como producto de una reacción crítica que se manifiesta a tres niveles diferentes. Por ejemplo, desde el punto de vista teórico, el resurgimiento cualitativo significa de partida el rechazo de la denegación cuantitativista del universo social en cuanto universo simbólico "frente a la

creciente carencia de sentido de la producción masiva de datos cada vez más precisos y menos relevantes para la comprensión de las situaciones y de los problemas sociales históricos y concretos". Por otra parte, a nivel ideológico, el resurgimiento de lo cualitativo representa una crítica a la representación conservadora de los sujetos sociales, estereotipados por el código analítico de la encuesta. En otras palabras, desde el punto de vista sustantivo, la reacción cualitativista se opone "al desconocimiento de la especificidad, riqueza y profundidad del orden simbólico y de sus formaciones (anexactas/no cuantificables), empezando por las formaciones lingüísticas y los discursos sociales"[25], por cuanto parte del principio básico de reconocimiento que acepta el carácter cualitativo de lo real social concreto. La perspectiva cualitativa es sintomática de una transformación radical en la naturaleza del saber. La consideración distinta de los objetos enfoca un modo de análisis de la realidad orientado a la cualidad y esencia de los fenómenos más que a la explicación externa de la acción de los sujetos como hechos, cosas u objetos susceptibles de aprehensión objetiva.

Esto es, la realidad es multidimensional y dialéctica, su conocimiento ha de partir del carácter complejo y multivariable de los fenómenos sociales. Pues todo objeto es necesariamente problemático. El acceso y logro del conocimiento implica por tanto complejas operaciones. Por eso la ciencia es una construcción que no agota en absoluto lo real. Los fines, medios y estrategias de acceso físico a lo concreto conforman un abanico contradictorio de modos diversos de aprehensión de la realidad social que exigen en coherencia a la investigación una práctica reflexiva de campo en términos cualitativos, y, en términos generales, un tipo de investigación social cualitativa, entendida ésta como un proceso activo de aprehensión de la realidad desde el contacto directo con el campo objeto de estudio.

---

[25] ORTI, Alfonso, *La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social*, en Delgado/Gutiérrez, op. cit., p.87.

Así, Taylor y Bogdan distinguen, por ejemplo, la metodología cualitativa por las siguientes características principales:

1º) La investigación cualitativa es inductiva. El diseño de investigación es flexible.

2º) El investigador suele analizar el escenario y las personas desde una perspectiva holística.

3º) El investigador cualitativo es reflexivo sobre el propio proceso de investigación y sus efectos. Desde un principio intenta eliminar su influenccia sobre las personas que estudia para controlar o reducir al mínimo el sesgo que introduce en los datos.

4º) El punto de partida en el análisis es el marco de referencia de las personas analizadas. El investigador cualitativo intenta comprender a los actores sociales.

5º) El investigador cualitativo procura eliminar sus propias creencias e ideologías.

6º) Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.

7º) Los métodos cualitativos son humanistas.

8º) La validez se mide por el grado de proximidad al mundo empírico. Esto es, depende del ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice o hace.

9º) Ningún aspecto de la vida social es marginado. Todos los escenarios y personas son objeto de interés para la investigación cualitativa dada la originalidad única de cada uno de ellos.

10º) La investigación cualitativa es un arte. El investigador en cuanto artífice debe crear su propio método a partir de una serie de lineamientos orientadores, pero no de reglas. En la medida que representa una reconstrucción de la realidad, el método sirve a los objetivos del investigador y no al revés[26].

El paradigma hermenéutico que domina el trasfondo teórico de la sociología interpretativa puede definirse como un modo de investigación que se fundamenta en una "lógica en uso". En su vocación totalizadora, la investigación cualitativa parte de instrumentos flexibles y adaptables a los contextos en los que se desarrolla la acción social, en el marco de la vida cotidiana. Según Pérez Serrano, el modelo metodológico cualitativo se sintetiza en los siguientes rasgos definitorios:

A) La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis. No existen reglas predefinidas de antemano. De modo que el método se aplicará de manera diferente según el contexto donde sucede la práctica de la interacción social. Cada fenómeno tiene significados, símbolos y patrones de intercambio compartidos diferentes, según cada una de las situaciones determinadas.

La investigación interpretativa busca precisamente comprender la praxis social desde su realidad inmediata, revelando de manera endógena las determinaciones culturales subyacentes. Los patrones de conducta que rigen el comportamiento social sólo son comprensibles desde su contexto natural. Por ello el investigador construye teorías desde la misma práctica de investigación, a partir de reglas inferidas de la interacción social observada. Lo significativo entonces es el criterio de relevancia más que el de verdad, en un sentido abstracto. El binomio operativo de orden y progreso, basado en el principio de certidumbre, es sustituido en la sociología cualitativa por los principios de flexibilidad y movimiento.

---

[26] TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Barcelona, 1994, pp. 20-23.

Obviamente, tal perspectiva impone una limitada economía a la investigación. Los detractores de los métodos cualitativos señalan la ausencia de un diseño unívoco en el proceso de obtención de datos. La falta de reglas preestablecidas para la investigación, así como la ausencia de procedimientos concretos para el análisis han sido el blanco de las principales críticas ante lo que se considera una consistencia poco sólida de los resultados de este tipo de investigación.

B) El objetivo último de la investigación cualitativa es la comprensión de la realidad social. Principio que implica totalidad e interpretación. El objeto de conocimiento se contextualiza y capta en su irreductible realidad total, no de manera fragmentaria. La comprensión totalizadora que caracteriza a la perspectiva cualitativa favorece así una visión más dialéctica de la sociedad. De hecho, como apunta Ortí, la perspectiva cualitativa converge con la dialéctica en la medida en que mantiene "tanto una actitud crítica de lo instituido en cuanto cristalizado/reificado (previa e inspiradora de la labor de descodificación ideológica), como una intencionalidad instituyente (al menos en el plano simbólico) transformadora de lo real (concebido así en términos históricos de cambio y conflicto entre fuerzas o tendencias)"[27].

Por otra parte, la redefinición de los patrones de intercambio por los sujetos implica un conocimiento reevaluado. Captar la profundidad del acto en la vida cotidiana presupone un conocimiento relativo de los significados que codifica la investigación. Lo cualitativo se entiende así "como lo todavía no cuantificable, o que aún resiste a la cuantificación, en cuanto expresión de los aspectos no racionales de lo social, o aún no suficientemente racionalizados... para su integración en el orden normativo burgués dominante"[28].

Lo insignificante por banal o por ser naturalizado constituye el objeto de interés microsociológico de la

---

[27] ORTI, op. cit., p.91.

[28] Ibid., p.86.

metodología cualitativa. En última instancia, la interpretación del sociólogo está radicalmente ligada al contexto, la cultura y el momento situacional en el que se produce el conocimiento. De modo que la ciencia social se configura como una ciencia de la realidad que quiere comprender la peculiaridad de la vida que nos rodea.

C) La investigación es más descriptiva que enumerativa. La validez de los estudios cualitativos depende de la riqueza de las descripciones que produce. El grado de comunicación intersubjetiva con los sujetos de la investigación determinará la mayor o menor captación del sentido oculto en la complejidad social de la interacción humana. Palabras, gestos, conductas e interpretaciones del sentido en movimiento forman parte de la información que se integra en las estrategias del conocimiento práctico, como una forma de auscultar la sociedad próxima a la realidad singular de los mundos de vida. Tal y como señala Geertz, el modo de interpelar topológicamente a los mundos de vida de los actores sociales implica un uso diferente de la retórica del investigador. "En las ciencias sociales, o por lo menos en aquellas que han abandonado una concepción reduccionista de su objeto, las analogías provienen ahora más de los artefactos de la performance cultural que de las de la manipulación física: provienen del teatro, la pintura, la gramática, la literatura, la ley, el juego"[29] de tal forma que, como mencionamos, la validez de los estudios cualitativos depende de la calidad y riqueza de las descripciones que produce.

Ahora bien, "un estudio cualitativo no es un análisis impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a personas"[30]. Por otra parte, los hechos descritos no son datos naturales y objetivos que se encuentran positivados en la realidad, sino más bien construcciones creadas por los dispositivos tecnológicos del propio proceso de investigación. La universalidad del lenguaje y la retórica de la ciencia no

[29] GEERTZ, Clifford, El surgimiento de la antropología posmoderna, Gedisa, México, 1991, p.66.

[30] TAYLOR/BOGDAN, op.cit., p.22.

existe sin relación recíproca con los valores a nivel individual y colectivo. Es aquí donde se legitiman e institucionalizan. Por tanto, la simbiosis de la ley y el desorden local es condición y requisito indispensable para la generalización.

D) El enfoque característico de este paradigma es de naturaleza comprensiva. La nueva investigación social interpretativa se fundamenta en la formulación de Weber, según la cual, la sociología es una ciencia que emprende el conocimiento interpretativo de la acción social para, a partir de ahí, llegar a una explicación causal de su curso y sus efectos. El paradigma neoweberiano busca conocer los fenómenos de la realidad social interpretando la acción de los sujetos a partir del sentido y la percepción que manifiestan los actores en torno y a partir de su propia subjetividad.

La "Verstehen" cualitativa busca aprehender la realidad de manera holística, delimitando la acción social como un hecho dinámico. Así, la vida social se considera abierta al movimiento dialéctico y a las múltiples interpretaciones. Del encuentro intersubjetivo como objetividad encontrada se obtiene el verdadero sentido de lo social, dado que toda realidad concreta es, desde este punto de vista, necesariamente polifónica.

E) La investigación presupone un sujeto activo que comunica y comparte significados. Considerando sujeto no sólo al grupo humano objeto de la investigación, sino también al propio sociólogo que interactúa con la realidad para significarla. El investigador lee y rastrea los signos que están en la base del consenso social. Pues todo individuo, como demuestra el interaccionismo simbólico, es un ser interpretante que codifica y valora su entorno apropiándose del mundo a través del lenguaje. El investigador es por tanto un sujeto en proceso. Como indica Gouldner:

> "La sociología reflexiva afirma la potencialidad creadora del sabio, que opone a la conformidad exigida por las instituciones establecidas, por las organizaciones profesionales, por la respetabilidad universitaria y por los roles culturalmente rutinizados. Rechaza la tendencia intrínseca de todo rol profesional a estandarizarse y ser captado por los farisaicos autosuficientes.

> Repudia la tendencia de los profesionales a elegir lo seguro, con sus recompensas modestas y estables, al riesgo de la discrepancia. En el fondo, a la sociología reflexiva le interesa más la creatividad de una realización intelectual que su confiabilidad; rechaza la domesticación de la vida intelectual"[31].

Esta mirada comprensiva sobre lo social ha introducido, por otra parte, en el paradigma cualitativo mayores niveles de reflexividad en el proceso de investigación. Tanto en las ciencias exactas y en las ciencias naturales como en la investigación social, se había convenido tradicionalmente que la naturaleza del conocimiento presupone un uso sedentario del saber. El modelo clásico se quiebra, sin embargo, con la aceleración del movimiento y el cambio social que involucra la dialéctica de la propia realidad. Se descubre entonces que los sujetos productores y destinatarios del conocimiento como producto son sujetos esencialmente nómadas. El sujeto de la investigación es un sujeto en proceso y la investigación cualitativa movilización del saber, construcción contextualizada del conocimiento. Por ello frente a la inocencia operativa del positivismo, los métodos cualitativos han dirigido sus esfuerzos al nivel de la epistemología. Es decir, para qué investigar, y, en consecuencia, qué y cómo hacerlo. La pregunta inicial de las investigaciones cualitativas no es "cómo", sino "qué" y "por qué". Es decir, la reflexividad metodológica cualitativa sobre los fines y objetos de análisis es una reflexividad fundamentalmente epistemológica. La metodología cualitativa se ha venido caracterizando por su reflexividad a nivel del objeto y a nivel del propio método de investigación. Una doble hermenéutica (Giddens) que implica la reflexividad de las practicas discursivas y del sujeto investigador, como parte del objeto observado y artífice del contexto de observación. Desde este punto de vista, el objeto es objeto en cuanto es reproducido por el acto de la mirada externa, cuya posición determina el punto de vista que habrá de comprenderlo. Esta es la premisa de una concepción del rigor científico centrada en la perspectiva multilateral de lo real concreto más allá de la correspondencia biunívoca a la que tienden casi todas las

---

[31] GOULDNER, Alvin, *La crisis de la sociología occidental*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1973, p.456.

perspectivas de investigación. Luego, se entiende que el conocimiento no deriva de la relación entre un sujeto y un objeto, "sino que implica un proceso de in-formación que implica las condiciones materiales y técnicas, sociales y políticas cuyo atributo consiste en que personas, iniciativas y opciones las pongan en marcha"[32].

La noción clave de reflexividad articula, en este caso, desde el polo cualitativo, la necesaria integración metodológica que exige el estado actual del debate en las ciencias sociales. El reto que tiene por delante la investigación social interpretativa, una vez lograda la institucionalización y reconocimiento académicos, es justamente contribuir a una síntesis en la práctica investigadora con los métodos de análisis cuantitativos, tal y como propone en sus trabajos la Escuela Cualitativa de Madrid en su intento de integración interdisciplinaria basado en el pluralismo metodológico.

4. Pluralismo metodológico e integración topológica.

Tal y como hemos afirmado, el ser siempre es multidimensional y ecológicamente dinámico. No admite reducción alguna a un sólo punto de vista. Luego, si socialmente numerosos autores coinciden en reconocer el necesario dominio en la realidad del pluralismo cognitivo, cuando menos parece lógico pensar que esta diversidad infinita de lo real sólo puede ser aprehensible a través de un pluralismo técnico-metodológico. La integración metodológica, según Cook y Reichardt, puede mejorar el cumplimiento de objetivos múltiples tanto al nivel del proceso como de los resultados de la investigación. Además, a través de la convergencia metodológica se corrige el sesgo que existe de antemano en los datos enriqueciendo mutuamente ambos tipos de métodos. Así, el paradigma cualitativo puede enriquecer su perspectiva hermenéutica con el método complementario del

---

[32] BERGER, René, *Arte y comunicación*, Gustavo Gili, Barcelona, 1976, p.89.

paradigma positivista. La integración cuanti/cuali resulta más que pertinente.

Todo diseño de investigación puede caracterizarse como "un continuo subjetivo-objetivo: por consiguiente, ni la subjetividad es monopolio del paradigma cualitativo ni la objetividad se puede considerar ligada únicamente al cuantitativo"[33]. La investigación cualitativa no tiene por qué asumir todos los atributos del paradigma en cuestión. Los métodos cualitativo y cuantitativo pueden aplicarse conjuntamente en la medida en que ambos proporcionan una visión más completa de la realidad. Ibáñez pone el ejemplo de la luz, formada por la complementariedad de onda y corpúsculo, para llegar a la conclusión de que, en última instancia, la multidimensionalidad de lo real demuestra que hay cuantitativo dentro de lo cualitativo y cualitativo dentro de lo cuantitativo. Por tanto, ya sea por yuxtaposición o convergencia, la complementariedad de ambas perspectivas es necesaria para captar evidencias de la totalidad concreta. Se trata, como indica Ortí, de una complementariedad metodológica por deficiencia. Los procesos de interacción social y las actitudes poseen tanto aspectos simbólicos como elementos medibles:

> "La adecuada comprensión de las posibilidades y límites, tanto de la perspectiva epistemológica y de las técnicas cuantitativas, como de la propia perspectiva epistemológica y de las prácticas cualitativas de investigación social, pasa por el honesto reconocimiento, de su radical deficiencia en la representación y análisis de la realidad social"[34].

Esta integración plural de metodologías debe ser de carácter topológico. Debe regirse por la reflexividad de objeto, sujeto y método, a partir del contexto de investigación desde una perspectiva constructivista. (Bachelard señala que un hecho científico no sólo se define y se prueba, también se construye). Otra cuestión sería la búsqueda de vías intermedias de "meso-reflexividad" entre la opción metodológica del contexto

---

[33] PEREZ SERRANO, op. cit., p.59.

[34] ORTI, op.cit., p.88.

sin reflexividad y la reflexividad sin contexto como resultado de una nueva síntesis constructivista (reflexividad del objeto, reflexividad del sujeto y reflexividad del contexto).

A este respecto, mediante el establecimiento de procesos de complementariedad metodológica, la triangulación aspira a combinar metodologías para el estudio de un mismo fenómeno, de manera que se puedan contrastar datos obteniendo información no aportada en el análisis. El supuesto básico de toda triangulación es que la debilidad de cada método simple se compensará con el contrapeso de la fuerza de otro. El uso de múltiples métodos implica una estrategia que eleva al investigador por encima de sus inclinaciones personalistas en el uso aplicado de metodologías simples. La triangulación garantiza por ello un trabajo holístico de descripción gruesa a cuatro niveles diferentes:

1º) Triangulación de los datos. Es preciso el control de las dimensiones tiempo, espacio y nivel analítico en los que se obtiene la información.

2º) Triangulación teórica. La aplicación de conceptos y perspectivas a partir de diversas corrientes teóricas y disciplinas diferentes modifican la naturaleza de los datos que se interpretan.

3º) Triangulación metodológica. La utilización de varias estrategias de investigación para la recogida de datos enriquece la validez y comprensión de un objeto simple.

4º) Triangulación del investigador. El uso de diferentes analistas o codificadores como parte de un equipo multidisciplinario de científicos sociales enriquece la investigación.

Cabe advertir, no obstante, que la integración y síntesis técnico-metodológica es una función dependiente del poder totalizador de quien investiga (sujeto en proceso), y que tal

complementariedad, por otra parte, no significa que se intercambien los métodos y paradigmas en el análisis de la información de origen diferente. El investigador debe reflexionar sobre la pertinencia o no de tales aplicaciones en cada caso concreto. Recuérdese que justamente la reflexividad es la que ha propiciado el que las ciencias sociales transformen los principios mismos que dan consistencia a la investigación social, modificando incluso la tradicional retórica de la ciencia. Este problema sin duda alguna puede ser objeto de futuros cuestionamientos en el campo de la investigación social, pero el objetivo de la presente tesis es otro muy distinto, y nos obliga a plantear el marco de transformación epistémica del conjunto de las ciencias sociales en el campo de la comunicación, como un espacio privilegiado de las más productivas discusiones metodológicas. Conviene por tanto aclarar en la medida de lo posible si se ha generado un cambio como el aquí descrito en el campo comunicacional; cómo ha afectado este reciente desarrollo al estudio de la comunicación; qué estatuto gozan los métodos y técnicas cualitativas; cuáles son los problemas con que se encuentra este tipo de planteamientos; en qué ha contribuído este paradigma a una distinta reformulación de las teorías comunicacionales... y, sobre todo, cómo puede contribuir este nuevo paradigma de investigación en una reestructuración ecológica de la praxis de los medios desde la perspectiva y las necesidades locales que puede plantear hoy la comunicación educativa.

5. La deriva cualitativa en el estudio de la comunicación.

Comprender hoy el campo de la comunicación es abrir la ventana del pensamiento al espacio irregular de lo no tópico a través de la persistencia que introduce la duda metódica. Más allá del firme terreno de las certidumbres, más allá de los saberes con-sagrados y las tecnologías cartesianas, la consideración dinámica de las tecnologías y los procesos comunicacionales debe reconocer el hecho de que la Razón mayestática ha sido progresivamente derrotada por la

singularidad de los contextos locales en el proceso de exploración del mapa a través de los territorios. Aunque el discurso monista constituye hoy una metáfora recurrente en la filosofía del silencio y la cultura del nomeolvides (Kundera) que actualmente predomina en la llamada sociedad de la información conviene tomar en cuenta que, en la evolución del saber como necesidad al conocimiento como relatividad azarosa, el campo de lo social ha quedado abierto a la lógica del desorden y el ruido. En otras palabras, si el caos de la naturaleza es el reverso de la inconsciencia de la cultura, regulada según el simulacro "tautista" de un saber operativo, en la misma medida -como señala Ibáñez- imposible en su operatividad, lo complejo inaugura hoy una nueva aventura abierta al conocimiento como praxis reflexiva capaz de asombrarse ante el azar e incluso ante la regla misma. Incertidumbre, recursividad o el principio de indeterminación son conceptos nodales que proyectan aproximaciones cognitivistas al sentido mismo de la comunicación, cuya naturalidad pasa a convertirse en pantanoso terreno para la solidez metafísica del tradicional modelo cientificista. Toda trama hermenéutica pasa así a interpretarse, en su densidad, como hermética. Y la comunicación, como un eufemismo que encubre la ausencia de diálogo social. Entre la lógica causalista de la representación cartesiana y la potencia heurística de la expresión en Spinoza, las diferentes definiciones de comunicación acaban así convergiendo en el delirio de la locura solipsista.

Conscientes del peligro que significa reemplazar la razón dualista y dicotómica por la razón monológica, algunos científicos sociales han centrado su interés en el ámbito complejo de la comunicación como nudo gordiano de los procesos de autopoiesis que garantizan la supervivencia y desarrollo de lo social al margen, o por encima, de la ley termodinámica que dicta el desequilibrio de la norma entrópica. Pareciera que el principio de la autoorganización reclama, en este sentido, una teoría del sujeto desterritorializado, cuya constante navegación reivindicaría la potencia singular de un proyecto referencialmente colectivo. Si Leibnitz aboga por las mónadas y

los nexos causales en lo social (juego de billares, según Sfez), Spinoza concibe la comunicación como potencia de un sujeto que no existe, salvo imaginariamente proyectado en la cultura ritualizada de la ficción.

Los campos culturales se han convertido pues en el centro de reconstrucción y tensiones dialécticas a través de los cuales se piensa la crisis y transformación civilizatoria. Pues, como comentara Morin, el espíritu de nuestro tiempo es el de la mutación en redes de las confusas industrias de la conciencia. De hecho, la nueva teología productivista se ha visto reforzada por la progresiva gubernamentalización administrativa de las ciencias humanas, paralelamente a la difusión de la religión catódica. La eficacia social de lo simbólico ha consistido básicamente en la seducción terrorista que el Estado ejerce mediante la redundancia unidimensional de nuestras sociedades produciendo sujetos nómadas sin trayectoria ni territorio, puesto que la cultura conmina a vagabundear borrando todo sentido, pensamiento... o identidad. La ciencia ficción de una comunicación normativa como nexo político de una clasificación jerárquica supuestamente autopoietica constituye la ilusión de un mundo hiperrealista basado en la expresividad mutista de deseos sólo imaginariamente satisfechos.

En consecuencia, la industrialización y colonización del espíritu por el pensamiento técnico sitúa el problema de la racionalidad instrumental a un nivel bien distinto, más allá de la ilusión totalizadora esbozada en la obra de Habermas. Sfez ha señalado oportunamente que la búsqueda de la intersubjetividad autocrítica al sistema entre las tecnologías de control y las rupturas aperturistas presentes en las redes sociales debe situarse por encima de una razón dualista o dicotómica. La comunicación, vista desde el campo de la cultura, impugna y reformula el convencionalismo de las mentalidades y saberes operativos, abriendo la razón instrumental al sentido dialógico propio de sistemas abiertos. "El objetivo es colocar la investigación sobre la comunicación de masas en un amplio campo de investigación que se concentra en el papel del lenguaje

humano, la conciencia y la práctica cultural en la vida social y cotidiana"[35].

Se trata de una cuestión epistemológica, y también política. La biología, los estudios culturales, el psicoanálisis, la educación, la inteligencia artificial, la sociología, la historia e incluso el derecho dependen del núcleo espistémico de la comunicación. Ahora bien, la inquietante transdisciplinariedad del campo comunicativo ha sido objeto marginal de las ciencias de la información, pese a estar situado en el núcleo de las transformaciones epistemológicas que experimenta el conjunto del conocimiento y, en especial, las ciencias sociales. El encuentro de las ciencias en torno a este paradigma exige una reflexión transdisciplinaria que clarifique el valor heurístico de la información. No por una cuestión específicamente académica, sino más bien porque ello supone un problema político de primer orden en la constitución actual, y a futuro, de las sociedades tardocapitalistas según lo que Moles calificaría como el "muro de la comunicación".

La ubicación epistemológica de lo comunicativo como lugar de encuentro a modo de saber integrador entre el conjunto de las ciencias forma parte de las principales paradojas en nuestro tiempo, dada la perplejidad e incertidumbre de las estrategias que manejan las sociedades tardocapitalistas en su redundancia institucionalizada. Como señala Sfez:

> *La comunicación está instalada en un continuo que va desde el núcleo epistémico hasta la forma simbólica. Dos polos extremos, uno -el núcleo epistémico descriptible y legible por definición (del cual podemos por lo tanto escapar mediante una Crítica....)- y otro -la forma simbólica- que envuelve de tal modo nuestros pensamientos y nuestros actos que en teoría no podemos describirlo*[36].

Cuestiones tales como la simulación, la interactividad, el estudio de sistemas reversibles así como la autopoiesis

---

[35] BRUHN JENSEN, Klaus, *El cambio cualitativo*, en K.B. Jensen y N.W. Jankowski (Eds.), *Metodologías Cualitativas de Investigación en Comunicación de Masas*, Bosch, Barcelona, 1993, p.11.

[36] SFEZ, Lucien, *Crítica de la comunicación*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1995, p.18.

configuran un objeto de estudio que apunta a la necesidad de una reflexión sobre el problema del pensamiento mismo. El cientificismo positivista se ha trocado aquí en tautismo. Similar concepto implica directamente, según comenta el autor, una mirada totalizadora sobre la trama discursiva de lo social ya que, por un lado, nuestro conocimiento es cada vez más tautológico y, por otra parte, la cultura muestra síntomas autistas de verdadero aislamiento y anomia. "El tautismo se convierte en la forma de la forma simbólica de la comunicación". Pues en la misma medida en que el principio relativista de indeterminación exige una comunicación simulada, el concepto de representación subsume la posibilidad de diálogo en la ingeniería sorda de los sistemas informativos. Lo que niega, por omisión, el pensamiento débil es la ideología tecnocrática de las máquinas de comunicar. Evita interrogarse sobre la tutela misma de los instrumentos administrativos, reconceptualizados como metáfora organicista de un pensamiento único, al servicio de la represión. Para el profesor Sfez, la crítica de la comunicación debe afrontar prioritariamente el mito de Frankenstein. El sueño positivista de la cibernética debe ser rechazado como utopía tecnológica cosificante. La febril imaginación del pensamiento moderno ha construido futuros idílicos de acoplamiento de los cuerpos (sin deseo) a las megamáquinas de reproducción cultural (logos) al margen de la pasión (pathos) y de la convivencia o socialidad radicalmente humanas (ethos).

Este tecnicismo atemperado, pero eficaz, relega cualquier expresión de lo vivo a la artificiosidad vanidosa de la civilización capitalista. De tal modo que la conquista de la sociedad por la comunicación en todos los dominios (desde la empresa, a la educación, el marketing político, o la propia ecología) no ha sido más que una heteroglosia deformante, apta para la traducción pero incapacitada para la comprensión, diversa pero babélica, en la misma proporción potente pero, sin embargo, a la vez, dominadora. Una ruta por los complejos caminos de lo comunicacional desde el ámbito de la teoría de la información, la semiótica, los estudios culturales, la

lingüística (Baudrillard), la inteligencia artificial y la teoría habermasiana, a través, entre otros campos, de una reflexión sintética sobre el nuevo paradigma de la ciencia (Prigogine) como marco interpretativo para comprender las interconexiones, autorreferencias, circularidad y juego de simulación que dominan el espacio ambiguo de la ciencia y el paradigma informacional, descubre claramente la importancia y densidad compleja de las prácticas comunicativas en nuestras sociedades.

En un recorrido detallado desde la ruptura iniciada con la nueva cibernética de segunda generación (Von Foerster) hasta el universalismo tautista que rige los sistemas complejos en la actualidad, podríamos revelar mediante un análisis históricamente genealógico las bases de la ciencia comunicativa y su diálogo con otros saberes disciplinarios en la mutación simbólica que experimenta la cultura occidental.

Hoy es evidente que el fin y gestión tradicional de la comunicación pública se desarrolla según el uso pragmático de las nuevas tecnologías de la información, con el consiguiente advenimiento y reinado de la cultura tecnocrática. En este contexto surgen entonces diversas tentativas de un estudio comprensivo de la comunicación que, a nivel teórico, buscan solventar tal instrumentación militarista mediante el desarrollo de una mirada distinta de carácter hologramático. Si bien el desarrollo de las metodologías cualitativas en materia de comunicación apenas ha experimentado un reconocimiento escaso y desigual.

La reflexión sobre el futuro de la nueva ilusión tecnológica mediante el estudio de las tecnologías del self, del problema del pensamiento reticular y la crítica a la nueva religión cognitivista en el contexto de la actual cultura del simulacro (Jameson) como fascismo amable (Guattari) o cultura totalitariamente reificadora no ha tenido como complemento un desarrollo similar en la instrumentación de las técnicas y métodos cualitativos en la investigación crítica de la

comunicación. Todavía es incipiente la emergencia de una perspectiva cualitativa que ayude a sentar las bases del nuevo pensamiento criticista en relación a las modernas estrategias militares en la bárbara conquista de los espíritus. Eso sí, "una contribución clave de la ciencia social cualitativa a la investigación sobre la comunicación de masas ha sido la articulación detallada y explícita de la metodología, al especificar el proceso de investigación como una secuencia de pasos procedimentales que hacen que sea posible un acuerdo -y un desacuerdo- intersubjetivo sobre los descubrimientos"[37]. De acuerdo además con Jensen, la forma en que se producen las experiencias de recepción y uso de los medios es una cuestión en la que las metodologías cualitativas pueden ser especialmente útiles. El ser digital proyecta un modelo de cognición basado en el espacio acústico multisensorial como mímesis. De tal modo que el agente cognitivo es y se vuelve la cosa conocida. En primer lugar, los nuevos medios tienden a organizarse de manera predominantemente visual, por lo que sus complejos lenguajes sólo pueden ser estudiados en la interacción con las formas expresivas de los actores sociales a través de una metodología constructivista. Por otra parte, en segundo lugar, las nuevas redes telemáticas, la televisión por cable y las nuevas tecnologías virtuales mantienen la promesa de descentralización y uso local en forma de campo-mosaico, siendo las técnicas y métodos cualitativos los más apropiados para captar contextualizadamente las aplicaciones sociales de estos nuevos medios.

6. De la alienación a la ideología como sentido común.

La pertinencia del modelo metodológico cualitativo para el estudio de los procesos de comunicación en el uso y consumo de los nuevos medios implica, en este sentido, la consideración de una investigación comunicativa preferentemente culturalista. Un

---

[37] K.B. JENSEN, *Erudición humanística como ciencia cualitativa: contribuciones a la investigación sobre la comunicación de masas*, en Jensen/Jankowski, op. cit., p.24.

abordaje conceptual suficientemente amplio y en profundidad del fenómeno de la comunicación no puede prescindir de su inserción en el universo general de la cultura. Desde una perspectiva cultural totalizante, parece cada vez más conveniente la estrecha vinculación de las actividades comunicacionales con la cultura y la dinámica política de la sociedad. Por otra parte, ante el arrollador impulso del capitalismo, la cultura, en palabras de Raymond Williams, ha acabado definiéndose progresivamente como un sistema de vida global. Es necesario por tanto estudiar globalmente en su esencia y su calidad el modo de comunicación dominante. Justamente en esta encrucijada de la perplejidad y lo complejo se sitúa el surgimiento de los estudios culturales desarrollados en Inglaterra a lo largo de la década de los setenta. La crítica de las ideas adquiridas sobre la cultura de masas y la revalorización de la cultura común serán los ejes que articulen la nueva agenda en el estudio de los medios de comunicación de masas, desde una mirada sociológica de la cultura. La tarea de los primeros estudios culturales era explorar el potencial para la resistencia y la rebelión de los receptores contra las fuerzas reales del poder ideológico dominante. Mediante el establecimiento de amplias oposiciones entre los conceptos de poder/ideología y cultura/participación, entre otros, el objetivo de esta nueva corriente de estudios será dar solución a las cuestiones que demandaban los proyectos radicales:

> "¿Qué puede hacerse contra las relaciones opresoras que estamos revelando?. ¿Qué fuerzas existen, aunque sólo sea potencialmente, que podrían conducir a la liberación?. ¿Qué estrategias sugieren para apoyar a las fuerzas emancipadoras?. Y, en consecuencia, ¿qué contará como opresión y liberación?"[38].

La respuesta a tales interrogantes requería el recurso a planteamientos teóricos interdisciplinarios y, sobre todo, una mirada metodológica no positivista e imaginariamente comprensiva del sentido común de los públicos en su apropiación de los productos de la cultura de masas. Pues, como señalara Williams, los múltiples significados de la palabra cultura aparece como un

---

[38] BARKER, Martin y BEEZER, Anne (Eds.), *Introducción a los estudios culturales*, Bosch, Barcelona, 1994, p. 13.

objetivo clave en el debate acerca de la industrialización y la democracia. La búsqueda de conexiones entre productos masivos y relaciones culturales facilitará, en este sentido, la comprensión de la institución del poder, así como el papel de la ideología en relación a la cultura popular como un proceso de construcción simbólica de la hegemonía. "Culture and Society" demuestra cómo la comprensión del sentido común facilita las estrategias de autogestión educativa en los grupos de adultos. Ese, de hecho, era el objetivo de Williams cuando se decidió a redactar el citado libro.

La corriente de estudios culturales desarrollará entonces una interesante deriva cualitativista en el estudio de la comunicación centrándose preferencialmente en aquellas áreas que afectaran a la cultura popular en su consumo informativo procedente de los sistemas masivos de comunicación. Raymond Williams propondrá, de hecho, que el estudio de la comunicación sea afrontado considerando la comunicación misma como un proceso cultural, del mismo modo que la cultura debía ser analizada en su naturaleza comunicativa. De este modo, la habitual segmentación entre disciplinas que regía el estudio de la comunicación y la cultura como campos separados de estudio, cuyo objeto era campo exclusivo de la Teoría de la Comunicación y las Ciencias de la Cultura, respectivamente, será sustituido por una visión interdisciplinaria en el que la comunicación y la cultura se configurarán como realidades contiguas e integradas, que exigen redefinir las fronteras entre culturas de masas, cultura popular y las "bellas artes". La cultura, las identidades culturales, dejan de ser observadas como fenómenos pertenecientes a la tradición y el pasado (folklore) para pasar a considerarse espacios de construcción de lo social desde una perspectiva relacionalmente comunicativa.

La agenda de los estudios británicos dará, en este sentido, especial preferencia al análisis de la realidad y la ficción, a la ideología de la cultura masiva y al estudio de la imaginación melodramática. Como hemos podido analizar en el estudio de la contribución de Gramsci a la pedagogía y su influencia en los

movimientos de educación audiovisual, la importancia otorgada a la cultura del "pueblo" servirá para que la teoría crítica de la comunicación centrara en este campo los problemas de clase, ideología y poder, en el estudio de las contradicciones sociales y de la construcción de la hegemonía, más allá del "marxismo ortodoxamente estructuralista" y del "empirismo liberal". Así, por ejemplo, en su relación crítica con el marxismo, Thompson promueve la perspectiva de la historia social por oposición al empirismo abstracto con el fin de favorecer un mayor compromiso entre teoría y método.

Jensen resume hoy esta mirada culturalista sobre la sociedad de la información a partir de cuatro características fundamentales:

1º) La práctica analítica de los estudios culturales está enraizada en el análisis literario, pero enfatiza los marcos extratextuales de explicación.

2º) Aunque las categorías de análisis tienen su razón de ser en teorías de la subjetividad y el contexto social, el medio privilegiado de investigación es la interpretación erudita.

3º) El centro de interés tiende a orientarse por lo tanto a los discursos dominantes más que a sus productores o a la cultura de los receptores locales.

4º) Se concibe al sistema social como un contexto de discursos diversos que procede de subculturas y comunidades interpretativas, basadas en el género, la clase o la etnicidad, y que median en el flujo e interpretación de la comunicación de masas.

El objetivo general, como intentara Willis, será comprender la subjetividad en relación con la estructura, desplazando los marcos teóricos del análisis estructural sistémico al ámbito de lo real concreto sin perder de vista los primeros:

"Si no tenemos nada que decir acerca de qué hacer la mañana del lunes todo es complaciente con una tautología purista estructuralista inmovilizadora y reduccionista; nada puede hacerse hasta que las estructuras básicas de la sociedad cambien, pero las estructuras básicas nos impiden hacer cualquier cambio (...) Quedarse al margen de los sucios asuntos de los problemas cotidianos es negar la naturaleza activa y competitiva de la reproducción social y cultural: es condenar a la gente real al estatuto de zombis pasivos y cancelar realmente el futuro por omisión. Rechazar el desafío de la constricción estructural - es negar la persistencia de la propia vida y de la propia sociedad, es un fracaso principalmente teórico y a la vez político"[39].

El marco teórico del culturalismo se apoya así en dos tipos de suposiciones: el estructuralismo y el culturalismo. "Cuando el elemento estructuralista subraya la naturaleza relativamente determinada de la vida cultural y de las formas culturales bajo el capitalismo industrial, de acuerdo con la caracterización de Althusser acerca de las instituciones culturales como aparatos ideológicos del Estado, el elemento culturalista resalta más bien la autonomía relativa de la cultura como emplazamiento de lucha social y como agente de cambio"[40]. Por ello, el principal reto de los estudios culturales es la interrelación entre estructura social y estructura discursiva. Siendo éste un campo muy fértil de investigación interdisciplinaria en las comunicaciones de masas.

El estudio cultural de la comunicación en materia de comunicación educativa debe, en este sentido, considerar en su importancia las ricas y profundas aportaciones latinoamericanas al estudio del campo social comunicativo. Por ejemplo, en México, el Programa Cultura de la Universidad de Colima que encabezan Jorge A. González y Jesús Galindo propone, a partir de Bourdieau, Gramsci y la escuela británica un estudio de la cultura a través del mapeo de los frentes culturales como ámbito de validación simbólica en la que los diferentes grupos construyen su identidad cultural. García Canclini, por su parte, ofrece otra mirada compleja sobre lo social, elaborando una nueva teoría del consumo desde la economía, los estudios antropológicos, la sociología, el psicoanálisis y la teoría de la comunicación, fundamental para el análisis de la cultura y el

---

[39] WILLIS, P. citado por Skeggs, Barker/Beezer, op.cit., p.203.

[40] JENSEN, op. cit., p.40.

territorio en los procesos de globalización y descentralización simbólica.

El problema actual, sin embargo, como ya mencionamos en un anterior capítulo, es que, si en los setenta, esta corriente de estudios culturales y sus aportaciones se encontraba involucrada con las políticas radicales, hoy no se da en ningún modo esta circunstancia. "La investigación en estudios culturales es ahora menos una cuestión de descodificar las operaciones del poder y de la resistencia, con la vista puesta en adónde podríamos ir la próxima vez. En su lugar, ha tomado el estatuto de un testigo, dando voz a los significados que se hacen aquí y ahora. Adónde llegan esos significados, adónde podrían conducir, qué posibilidades podrían contener: preguntar esas cosas es ser injustificadamente enjuiciador y elitista"[41]. De este modo, el estudio culturalista de la comunicación tiende a convertirse en un análisis inconexo de las prácticas de consumo comunicativo, al margen de las estructuras que constriñen la producción y circulación de discursos. Barker y Beezer ilustran críticamente el desplazamiento de la teoría crítica desde el análisis textual hacia el estudio cualitativo de la audiencia como un desplazamiento del funcionalismo hacia el análisis de la cultura popular en relación con la ideología de carácter relativista. Así:

1º) Se ha pasado de la noción de poder textual a una valoración de las estrategias de lectores y audiencias.

2º) La etnografía es ampliamente considerada como el único método seguro de captar todos los significados plenos de las actividades de las audiencias. Por lo que resulta muy difícil ahora mantener cualquier noción de poder textual, aunque debiera complementarse las interpretaciones de las audiencias como un medio de profundizar nuestra comprensión de las ideologías textuales. Así, "el centro de atención en la resistencia, con la implicación de una oposición momentánea o estratégica, ha sido reemplazado por un énfasis en el ejercicio del poder cultural

---

[41] BARKER/BEEZER, op. cit., p.17.

como rasgo continuo de la vida cotidiana. Dentro del lenguaje del posmodernismo, podríamos sugerir que una intención de comprender las narrativas principales del rechazo político ha sido reemplazada por una disposición a explorar aquellas menos evidentes -y en la superficie menos heroicas- historias de la producción ordinaria de significados"[42]. La investigación en los estudios culturales está reemplazando la preocupación por las relaciones de poder entre textos y audiencias por la preocupación por las relaciones de poder, encarnadas en el propio proceso de investigación.

3º) La actividad cultural se percibe entonces como una forma de resistencia a las desigualdades de poder y de posesión. Frente a las teorías reduccionistas que ven al sujeto como producto de los discursos, los estudios culturales identifican resistencia con la actividad indiferenciada como una forma de oposición hipergeneralizada y no específica.

4º) Por otra parte, en la utópica celebración de las diferencias culturales se ha perdido de vista el análisis de la determinación de clase. El concepto de clase social deja de ser el concepto crítico central para constituirse en una variable más entre otras que conforman el comportamiento cultural de los sujetos. La obsesión con la dinámica familiar de la mirada está impidiendo una dedicación a las cuestiones del poder textual de cómo las familias entienden su lugar en el contexto más amplio del marco social. Y cómo este mismo marco condiciona su acceso al capital cultural en el campo desequilibrado de nuestra posmodernidad tardocapitalista.

5º) Se está produciendo una domesticación de los estudios culturales mediante el predominio de una tendencia a la pérdida del contexto que comprende cómo y, sobre todo, por qué la televisión se usa como recurso privado de comunicación.

6º) Los estudios culturales han sustituido la variable clase por cuestiones de subjetividad e identidad, abstraídas en

---

[42] Ibid., p.16.

la concreción de lo inmediato, independientemente de los textos culturales y mediáticos que dominan el modo de consumo doméstico.

7º) La metodología restringe la interpretación de la cultura a aquellos casos en los que se ve a los participantes capacitados, al margen de las estructuras.

Así pues, la integridad teórica y política se ha perdido en gran parte del juego del discurso posmoderno. Para problematizarse las diferentes formas de descodificación, la corriente de estudios culturales debería modificar su agenda en favor de un enfoque más abierto en su capacidad de integración explicativa sin perder de vista las determinaciones textuales con el fin de poder responder a las nuevas interrogantes que planean sobre el campo de la comunicación. Cuestiones tales como "las definiciones institucionales de las audiencias (por ejemplo, en los departamentos de investigación de audiencia de emisores), el surgimiento de nuevos géneros (que especifican sus propios marcos epistemológicos y comunicativos), la necesidad de superar las maneras binarias de concebir los textos y la involucración del televidente (por ejemplo, abierto frente a cerrado), el esfuerzo de integrar la obra nueva en la cognición, y la reformulación de la vieja cuestión del poder y la influencia de los medios de comunicación de masas, (cuestionando, por ejemplo, el supuesto de que la visión casual es más resistente a los efectos que lo que es la concentración)"[43] requieren una integración global del fenómeno comunicativo.

Ciertamente el estudio del fenómeno de la recepción ha experimentado un proceso de transformaciones que, a la vista de la necesaria reconceptualización de los estudios comunicacionales, plantea un enfoque diferente de la relación audiencias/ contenidos de los medios. El enfoque cualitativo ha impulsado, en este sentido, una profunda renovación metodológica en el estudio de la recepción, desde el ámbito denso y altamente

[43] Ibid., p.40.

complejo de la cultura. Ahora bien, el criticismo cualitativo de esta perspectiva brilla por su ausencia. El nuevo enfoque de los estudios comunicológicos prioriza ahora el análisis de la recepción, por ser éste un campo potencialmente idóneo para la necesaria integración interdisciplinaria que fundamente la teoría de la comunicación misma a través de una perspectiva epistémica diferente, sin que se articule una respuesta global al fenómeno comunicativo. Lo único que ha logrado hasta la fecha el enfoque cuali en el análisis de audiencias ha sido impulsar, progresivamente, una mirada distinta de la relación cultural con los medios.

7. Cultura y análisis de audiencias. Bases para una comprensión integral de la recepción.

La nueva teoría de la recepción plantea ahora cuatro principios básicos:

1º) La recepción es un fenómeno continuo, complejo y contradictorio.

2º) La recepción es un proceso interactivo y de negociación entre emisor y receptor.

3º) Las mediaciones entre los actores de la comunicación están determinados por numerosas variables, agentes e instituciones sociales.

4º) El proceso de recepción, por último, es un proceso de producción activa de sentido por parte de las audiencias en la construcción negociada de significados desde sus propios referentes culturales y situacionales.

Esta perspectiva representaría, en la práctica, la propuesta más avanzada de investigación en el estudio de los procesos comunicacionales. Como coinciden en reconocer la mayoría de autores, en el estudio de la recepción, pueden

señalarse básicamente dos tradiciones o perspectivas teóricas: la de los efectos sobre la audiencia y la de las funciones de los receptores. En los últimos años, la tendencia ha sido la progresiva evolución desde una perspectiva sociopsicológica a una percepción esencialmente cultural de la audiencia. "Las investigaciones, provenientes de los más diversos campos, fueron horadando el viejo esquema unidireccional de la comunicación, difusivo, autoritario, persuasivo, educativo, manipulador de mentes en blanco o de hombres-masa, para dar paso a una reivindicación del receptor que es también la reivindicación de la capacidad del hombre común para estructurar el sentido de su existencia"[44]. De este modo, la mirada plural de numerosas disciplinas sociales y de las humanidades ha favorecido la incorporación de nuevos elementos en el análisis de los procesos de recepción comunicativa, promoviendo una apertura metodológica y epistémica en el proceso de investigación social. Así, por ejemplo, la antropología (análisis etnográfico) nos ha ayudado a percibir lo comunicativo con una mirada más endógena del proceso de recepción, la psicología social (análisis grupal) ha especificado en detalle, por su parte, los elementos cognitivos presentes en la interacción de las redes significativas de aprendizaje, mientras que la sociología (investigación cualitativa) ha recreado nuevos métodos de estudio microsociológico en la aprehensión de lo real.

La ambigüedad en la comprensión de las informaciones, los valores, el problema de la fijación de la agenda así como la importancia de la ampliación de los marcos interpretativos han demostrado hace tiempo que los efectos de los medios más que sociológicos y/o conductuales son efectos de tipo cognoscitivo, que afectan la estructura misma de la educación sentimental de los públicos, pues conforma una ecología diferente en los modos culturales de relación y socialidad. Así, la corriente de estudios culturales ha orientado preferentemente los análisis de la recepción al estudio de las subculturas y de instituciones culturales específicas, introduciendo "el concepto de

---

[44] FORD, Aníbal, *Aproximaciones al tema de federalismo y comunicación*, en Oscar Landi (Comp.), *Medios, transformación cultural y política*, Legasa, Buenos Aires, 1989, p.80.

comunidades interpretativas para sugerir que las audiencias están caracterizadas no simplemente por variables socioeconómicas de fondo, sino simultáneamente por sus sistemas discursivos de interpretación de formas culturales, lo que da lugar a diferentes construcciones de la realidad social"[45]. En su explicación de la importancia que tienen las diferentes categorías sociales, De Fleur plantea que en las sociedades modernas existen diversas variables que conforman el modo de consumo de la comunicación. La heterogeneidad social en la recepción de los medios queda comprobada por el diferencial que introducen variables como la religión, la edad, el nivel educativo e incluso la mentalidad cultural.

A estas variables cabe además añadir el sentido experiencial de los públicos en su relación con los mensajes de los medios. Las nuevas teorías de la recepción desarrolladas en los estudios literarios europeos presuponen que el destinatario codifica de alguna forma, e indirectamente, la enunciación. "El lector es, en un sentido, construído desde el interior de una perspectiva textual-teorética, siendo considerado como una posición implícita en el texto que sirve para enmarcar el proceso de lectura, que es presumiblemente ocupada por el lector para descifrar el texto"[46]. El análisis de la recepción ha hecho posible, por tanto, un estudio en profundidad de los procesos a través de los cuales los discursos mediáticos se integran y asimilan en la praxis cotidiana. En este sentido, "por un lado, se produce una quiebra del modelo unidireccional de la comunicación que parte de la valoración del receptor y de su entorno cultural como activos y reestructurantes del sentido que propone la fuente; (y por otra parte) esto a su vez está relacionado con la valorización del hombre común, de su experiencia, de la cultura popular como bagaje que lo iguala en la participación frente a otros actores sociales"[47].

---

[45] JENSEN, op. cit., p.39.

[46] JANKOWSKI, N.W. y WESTER, Fred, *La tradición cualitativa en la investigación sobre las ciencias sociales: contribuciones a la investigación sobre la comunicación de masas*, en Jensen/Jankowski, op.cit., p.160.

[47] FORD, Anibal, *Aproximaciones al tema de federalismo y comunicación*, en Oscar Landi (Comp.), *Medios, transformación cultural y política*, Legasa, Buenos Aires, 1989, p.81.

El texto -como hemos visto- es desplazado en beneficio de la preeminencia del público y sus interacciones sociales. "Tradicionalmente asociada con la antropología, estos enfoques se pueden definir como análisis de contextos de acción múltiplemente estructurados y tienen como objetivo producir una rica explicación descriptiva e interpretativa de las vidas y valores de aquellos sujetos sometidos a investigación"[48]. Se trata de un modo de comprensión del consumo mediático que busca entretejer los discursos públicos con las rutinas de la vida cotidiana. El nuevo enfoque dominante en el análisis de la recepción representa claramente una evolución epistemológica desde un planteamiento teórico generalizador a uno más concreto y específico. Dado que la tradición "categorizante" ha dominado buena parte de la investigación sobre la audiencia, generalizando sus conclusiones sobre los diferentes tipos de receptor, es necesario complementar este énfasis puesto en la audiencia imaginada de manera abstracta, mediante la preocupación opuesta y demarcada en la particularización, tal y como proponen Morley y Silverstone.

La complejidad de la comunicación requiere un análisis de los receptores capaz de comprender más allá de la conceptualización pasiva del consumo mediático y de los significados únicos. Si la teoría de la bala estadounidense, en cuanto arte de la guerra en el campo de la información, reducía las reglas lingüísticas a la eficiencia neutral de los mensajes para que, a partir del emisor, se enfocara unidireccionalmente la trayectoria del contenido mediático directamente a los receptores que lo descodifican, resultando así que "la información lineal se desarrolla en un campo (mientras) el medio socio-cultural pasa a ser una ambientación-mensaje"[49], ahora sin embargo se plantea en la nueva teoría de la recepción, el problema del impacto, el uso y consumo de los medios como una relación de la audiencia con el contenido de los mensajes, que

---

[48] MORLEY, David y SILVERSTONE, Roger, *Comunicación y contexto: la perspectiva etnográfica en los sondeos de opinión*, en Jensen/Jankowski, op.cit., p.182.

[49] BERGER, op.cit., p.92.

exige, por el contrario, un enfoque relacional o procesual de estas relaciones:

> "El análisis de la recepción aduce que los textos y sus receptores son elementos complementarios de un área de investigación que de este modo trata tanto los aspectos discursivos como sociales de la comunicación. Dicho en pocas palabras, el análisis de la recepción supone que no puede haber ningún efecto sin significado"[50].

Este nuevo enfoque teórico encuentra su más inmediato antecedente en la teoría de usos y gratificaciones, que critica el paradigma dominante en el estudio de los efectos a corto plazo para centrarse en la apropiación de los mensajes según la experiencia, necesidades y hábitos de consumo de los receptores.

Como han analizado profusamente numerosos autores, la investigación administrativa que inaugura el paradigma dominante de investigación de audiencias nace en un contexto de transición al neocapitalismo de consumo, marcado fuertemente por los requerimientos económicos de la nueva producción industrial en masa, que habría de decidir de manera determinante sobre los objetivos, intereses y premisas metodológicas del estudio sobre los receptores. La dependencia respecto a la industria, el gobierno y las empresas de comunicación será un factor decisivo que organice el tipo de análisis extensivo, masificante, cuantitativo y cienficista de la nueva praxis investigadora de la recepción como conocimiento para el domino persuasivo de los públicos. Se trataba en el fondo de una metodología para la persuasión eficiente, utilizada con el fin de aportar información para la toma de decisiones ("medir para tomar medidas"). Hasta la fecha, esta cultura de la eficiencia y/o efectividad mediática sobre los públicos ha sido la tendencia fuertemente arraigada en las investigaciones de la recepción a corto plazo. Por ello la investigación administrativa procura estudiar los efectos de la cultura de masas en la sociedad a partir de la observación empírica individualizada por ser la más fácilmente cuantificable (paradoja del rango medio) y la más pragmáticamente aplicable en su conocimiento, al

[50] JENSEN, op.cit., p.166.

conceptualizarse de forma bancaria (paradoja de la tabula rasa) el sentido de la comunicación como un proceso lineal.

A partir, sin embargo, de la crítica al paradigma funcionalista, dominante aún hoy en el análisis de la recepción, y del rechazo de las premisas epistemológicas que comporta, la nueva teoría de la recepción configura una perspectiva diferente de la audiencia, sustentada en la comprensión de la complejidad del fenómeno comunicativo:

1º) En primer lugar, se niega, por ejemplo, la neutralidad del investigador en el conocimiento generado a través del estudio de los receptores, por la evidencia de los intereses que entran en juego en toda explicación y por la "divergencia estructural" siempre existente entre explicación y predicción en las ciencias sociales.

2º) No es posible entender los efectos culturales de los medios sin considerar los orígenes, desarrollo y contextos sociales que determinan la práctica de la recepción. El aislamiento de las audiencias en el momento del análisis soslaya la importancia de la perspectiva estructural que cuestiona los aspectos nucleares del nuevo entorno de la cultura y las comunicaciones. Como resultado, el estudio de los medios es localizado y determinista tecnológicamente. Los estudios de los efectos han tendido de este modo al análisis a corto plazo, al margen del contexto político que determina los usos de las tecnologías mediáticas por el sistema institucional de comunicación[51].

3º) Los efectos culturales sobre las audiencias no es una propiedad intrínseca de las tecnologías de la información. La aceptación generalizada del slogan mcluhiano según el cual el medio es el mensaje ha reducido en ocasiones la comprensión de

[51] Obsérvese cómo de nuevo volvemos al núcleo del debate de los paradigmas que interpretan fenómenos como la globalización o la comunicación educativa. Por ejemplo, si McLuhan habla de Aldea Global es como producto de una comprensión reduccionista de la tecnología como extensión del hombre (biologismo) y cuando habla del Aula sin Muros ignora a su vez las determinaciones de la economía política de la comunicación y la cultura.

los procesos de recepción a la influencia cognitiva de las características tecnicodiscursivas del medio sobre la audiencia. En la investigación administrativa ha dominado la tendencia a reducir la estructura de los medios a sus aspectos meramente técnicos, centrándose casi de manera exclusiva en los aspectos procedimentales (reactivos) de la conducta y el conocimiento de los públicos.

El nuevo enfoque de los usos pondrá así las bases para una mirada distinta de los procesos culturales de consumo público, abriendo la mirada social sobre lo comunicativo como un problema de comprensión del sujeto, decisivo en las estrategias de programación en materia de comunicación educativa.

Centrada en los objetivos de habilidad y de destrezas personales, la educación para la recepción, derivada de la conceptualización tradicional de la audiencia, había reducido el problema de la educomunicación al proceso de capacitación de los sujetos educandos en la transmisión de informaciones y la competencia comunicativa, tal y como se intentara con la alfabetización audiovisual en Estados Unidos. Lo infructuoso del intento, el desconocimiento de la experiencia cultural de los públicos y la esterilidad del procedimiento de investigación, en uno y otro caso basado en el modelo positivista de la sociología funcional, terminaría por impedir los esfuerzos de resemantización de la cultura de masas justamente al masificar a los sujetos. Pues, ciertamente, "una comunicación desprovista del prisma educativo deja intacta la clásica brecha entre los enfoques nacidos del nivel central, derivados generalmente de un diagnóstico cuantitativo de los problemas, y resulta débil en la comprensión de los aspectos culturales del microsistema comunitario y la realidad de esas comunidades"[52] cuando justamente resulta necesaria la aplicación de una metodología cualitativa en las estrategias de educomunicación al servicio del desarrollo local, según una actitud básica que permita interpretar la comunidad desde la realidad percibida por sus actantes.

---

[52] CALVO, Gilberto, *Comunicación y educación en el desarrollo social*, Estudios Pedagógicos, número 10, 1984, p.7.

Luego se hacía necesaria, por tanto, una verdadera reconstrucción íntegra de la imagen del sujeto en el estudio del consumo cultural. Primero, la teoría de usos y gratificaciones, luego los nuevos estudios literarios europeos y, por último, a partir de la década de los sesenta, la corriente culturalista inglesa habrían de proporcionar en conjunto las condiciones propicias para esta reconstrucción crítica.

El paso del estudio de los "usos como funciones al análisis de las funciones como usos" (Wolf) abriría, en primer lugar, la puerta a un tipo de investigación de los efectos basado, en adelante, en una teoría de la representación, del género y del discurso. La producción social de significado se convierte así en el denominador común para la perspectiva dual, social y discursiva de la comunicación. La teoría de usos y gratificaciones representará la constatación empírica de la multiplicidad de usos y apropiaciones creativas a cargo de la audiencia. En otras palabras, el significado es producido activamente por el receptor. Se debe dar el debido peso al contexto de consumo mediático y a otros factores como el capital cultural para comprender la construcción implícita de los discursos. Así, "entre los contextos discursivos relevantes para los estudios de la audiencia de televisión se encuentra el hecho de que los televidentes no se relacionan de manera pura con un texto de televisión; son sujetos nómadas, comprometidos simultáneamente con las rutinas del hogar y trenzadas en redes de relaciones personales y familiares. La intertextualidad de la televisión -la referencia de los programas a otra serie o a iconos culturales externos a la propia televisión- es otro contexto que está recibiendo amplia atención"[53].

La teoría de usos y gratificaciones, al igual que la semiótica, presupondrá por ello un modelo de receptor activo en el proceso de descodificación. Este nuevo enfoque tratará de explicar el uso diferenciado de los medios por los públicos en función de los factores de satisfacción y necesidad. McQuail establece en este sentido cuatro categorías básicas en la que se

[53] BEEZER/BARKER, op.cit., p.38.

clasifican las funciones elementales de la comunicación desde el punto de vista de los receptores:

1. DIVERSION.

a) Vía de escape de las presiones rutinarias.

b) Medio de liberación del peso de los problemas.

c) Vía de escape emocional.

2. RELACIONES PERSONALES.

a) Compañìa y comunicación frente a la soledad.

b) Utilidad social en el campo compartido de experiencias.

3. IDENTIDAD PERSONAL.

a) Comprensión del entorno inmediato.

b) Exploración de la realidad como conocimiento.

c) Asunción normativa y refuerzo de valores.

4. VIGILANCIA.

De este modo, sí queremos conocer los efectos de los medios sobre los receptores, es necesario identificar tipos de audiencia a fin de poder precisar mejor los efectos de los mismos y los valores diferenciales que aplican en el proceso de codificación y descodificación según el sentido que atribuyen a estas funciones en sus usos. Así, por ejemplo, la relación del niño con la televisión y los medios no se desarrolla en el vacío como una relación abstracta, el niño, al contrario, establece esta relación comunicativa participando activamente en la satisfacción de sus necesidades desde su experiencia contextual inmediata. En los últimos años, los estudios de recepción infantil a la vez que han ido reafirmando el poder normativo que sobredetermina la conducta de este tipo de público señalan con mayor insistencia que el uso específico de los medios de comunicación por los niños satisface más que nada necesidades de

diversión, juego, relajamiento, protección, fantasía, sustitución afectiva, conocimiento lingüístico del entorno, evasión e identificación expresiva del infante a partir de sus necesidades vitales.

Según este modelo teórico, la relación comunicativa entre el emisor, que ejerce el poder social, y el receptor, que es capaz de influir en los medios, siempre debe concretarse de manera contextual de cinco maneras diferentes:

1º) **La gratificación**. El receptor siempre que establece una relación comunicativa de alguna forma u otra obtiene un beneficio ya sea como diversión o bien utilidad.

2º) **La coacción**. Ahora bien, esta relación comunicativa está sancionada socialmente. Si el receptor no se somete al contenido del mensaje y la propuesta normativa del emisor, puede sufrir algún tipo de perjuicio o consecuencia negativa.

3º) **El referente**. El receptor necesita identificarse y ser influido por el emisor como requisito para su proyección y reconocimiento social.

4º) **El poder legítimo**. Por ello acepta la influencia y el poder legítimo del discurso emitido.

5º) **El poder de los especialistas**. Bajo este marco, el público confiere validez a sus conocimientos autentificados por el saber-poder especializado de los emisores, como principios autentificadores de verdad en las sociedades modernas.

Ahora bien, aunque este planteamiento teórico reconoce el papel activo de los receptores, el modelo de usos y gratificaciones sigue pensando, no obstante, en términos de efectos el proceso de comunicación. La episteme de la persuasión de los públicos sigue siendo el trasfondo positivista de esta mirada unidimensional, aunque en relieve, de las audiencias.

8. Teoría crítica de la recepción.

No es sino hasta la teoría crítica del modelo de recepción integral cuando se busque justamente una integración metodológica superadora del paradigma de usos y gratificaciones y del funcionalismo unidimensional, en línea con la exigencia de mayor profundidad analítica por parte de la investigación social en materia de comunicación. Los descubrimientos empíricos obtenidos principalmente en los estudios estadounidenses y latinoamericanos aportarán, en esta misma linea, un nuevo enfoque en las investigaciones sobre la recepción, otorgando en verdad mayor importancia a los receptores en el proceso de comunicación. El reconocimiento de las transformaciones advertidas en el campo cultural motivaron en parte una general reconsideración del concepto de público, favoreciendo el creciente interés teórico por el estudio de la cultura en relación al campo de la comunicación social de la mano principalmente de los investigadores latinoamericanos, que han favorecido una progresiva revalorización de los aspectos relacionados con la identidad cultural, como un proceso que "ha ido flexibilizando esa definición de identidades individuales o grupales, reconociendo a través de múltiples variables y experiencias históricas, hechas de homogeneidades, pero también de diferencias"[54], la complejidad de todo proceso comunicativo y cultural. Así, por ejemplo, en el análisis de la recepción infantil, los padres y maestros son también concebidos como mediadores del proceso comunicativo, determinando en cierto modo el tipo de influencia ejercida por los medios. Es decir, la recepción debe ser estudiada no como un efecto sino como un proceso largo y mediado. Dicho de otro modo, la recepción es un proceso que antecede y prosigue al mero momento de contacto con los medios. Por eso se recomendará el estudio de las dinámicas complejas de comunicación desde las negociaciones, la apropiación, el rechazo o las construcciones simbólicas filtradas por los receptores. De tal modo que la nueva teoría crítica estudiará integralmente el proceso de la recepción,

---

[54] ALFARO, Rosa María, *Una comunicación para otro desarrollo*, Calandria, Lima, 1993, p.30.

partiendo de cuatro principios básicos que modificarán el planteamiento de partida que sustentaba la teoría de usos y gratificaciones, a saber:

1º) El receptor es un sujeto condicionado social, cultural y contextualmente.

2º) El proceso de recepción es un proceso de apropiación simbólica de los espacios, significados y valores sociales. La recepción es más negociación que transmisión receptiva de información.

3º) Luego la audiencia es activa en el proceso de interacción con el medio. A partir de su sistema de valores se apropia, dialoga o confronta el contenido de los mensajes mediáticos.

4º) El proceso de recepción es por tanto una experiencia social resultado de las interacciones complejas y contradictorias que se producen en toda relación comunicativa.

Así, la audiencia reconstruye el significado de los discursos de los medios de comunicación afirmando su oposición y diferencia en términos discursivos, a partir del contexto histórico-cultural en el que esa misma audiencia desarrolla sus prácticas culturales y usa sus repertorios de interpretación en el consumo de los diferentes géneros. Cuando el receptor recibe la transmisión de un mensaje, trata de hacerlo encajar en su propio sistema de ideas. Con el fin de probar su validez conforme a la estructura de valores que comparte, puede incluso extrapolar dicha idea y generar otras ideas similares. Esta extrapolación del mensaje no necesariamente representa las intenciones del transmisor. De hecho un mismo significante emitido admite, en su radical multiplicidad, estímulos diversos y una gran variedad de significados.

Será Bajtin quien critique la lingüística clásica por no problematizarse justamente la cuestión del sentido. El

significado verdadero, dirá, es el verdadero significado que percibe y comprende el receptor, pues el escucha no es pasivo. Los significados se producen en la interacción entre el texto y la audiencia. El fenómeno de la recepción es un acto dinámico en el cual ambos elementos construyen el referente lingüístico a nivel interdiscursivo. Es decir, el hablante, y el oyente, poseen una relativa independencia semántica y expresiva. La lectura de la construcción significante no es literal sino elíptica. El receptor suele evocar el sentido común apropiándose del texto en función del contexto de legitimidad. Esto es, el sujeto siempre posee esquemas conceptuales previos según los cuales puede determinar el modo de comprensión textual. La gramática del receptor no es el destino final del discurso ni un producto del proceso mismo de narración, sino más bien la posibilidad de existencia de este último.

En este sentido, la lectura es pues un proceso operacional mediado por el hábito cognitivo del lector.

El sujeto, ya sea en su rol de receptor o codificador, está siempre habitado por una multiplicidad simbólica. La recepción es pues un acto plural. Cuando el receptor percibe un mensaje, debe hacer lo posible por recopilar el máximo de información de la que es portador el mensaje. Sin embargo, no hay ningún receptor perfecto. Todo individuo presta mayor interés a alguna parte del mensaje y no pone atención al resto del mensaje que está recibiendo. "Así como las ideas del transmisor son afectadas por su contexto al irse convirtiendo en mensaje, así el receptor le transmite al mensaje que recibe las características propias del contexto"[55]. La audiencia capta y recibe el mensaje desde una determinada forma vivencial de interpretación. Su contexto sociocultural remite pues a una hermenéutica determinada. El retorno al sujeto es el retorno a la problematización de las formas de sociabilidad. Si se entiende que el modo de relación hegemónica de los aparatos ideológicos se define como un proceso contradictorio y

---

[55] ACEVEDO, Alejandro y LOPEZ, Alba Florencia, *La entrevista. Concepto y modelos*, Limusa, México, 1988, p.60.

paradójico, es comprensible que la homogeneización no sea absoluta, sino más bien relativa y diferenciada según las posiciones de poder y los marcos interpretativos de los diversos grupos sociales. En el trasfondo de los nuevos planteamientos de la teoría de la recepción se concibe la ideología como consumo contextualizado de estructuras significantes de la realidad. La hegemonía no penetra los intersticios de lo social, sino a través de la vida cotidiana, proporcionando a los sujetos las herramientas de comprensión con los que debe adecuar su comportamiento.

En el mundo de la vida cotidiana, se articulan contradictoriamente discursos, proyectos y prácticas sociales que responden a distintos intereses y necesidades. Por tanto, de acuerdo con Mercedes Charles, es en este espacio de la cotidianeidad donde se pueden revertir los efectos del fenómeno de la hegemonía. "Es aquí donde la labor del maestro, del pedagogo, del comunicador o del padre de familia puede intervenir para proporcionar elementos a fin de que el alumno, el hijo o el destinatario en general pueden establecer una distancia crítica y reflexiva ante los discursos y mensajes ante los que están expuestos"[56]. La contextualización de estos discursos, de estos procesos de asunción y negociación de los significados dominantes por las audiencias, y el análisis de los procesos de mediación cultural serán por lo tanto el punto de partida para la fundamentación de la comunicación educativa como programa de desarrollo.

9. Comunidades interpretativas, procesos de mediación cultural y educación para la recepción.

El problema que nos plantea esta contextualización cultural de la relación de los públicos con los medios es el sentido del vínculo social en las comunidades interpretativas históricamente

---

[56] CHARLES, Mercedes, *La escuela y los medios de educación social: la relatividad del proceso hegemónico*, Perfiles Educativos, número 34, México, 1986, p.49.

determinadas. El acento puesto en los intercambios microsociales de comunicación por la etnometodología y el interaccionismo simbólico sitúa en los estudios de comunicación social un nuevo paradigma de la recepción por las audiencias, que cree agotar en sí mismo todos los procesos de vínculo social, olvidando -como apunta Miège- que "la comunicación consiste igualmente en el creciente recurso por parte de las fuerzas dirigentes, en la empresa, en la formación, en la vida política nacional y local, en las administraciones, en los aparatos culturales e incluso en las diferentes categorías de asociaciones, etc., a técnicas de organización, de gestión empresarial, de circulación de la información, de puesta en relación y de actuación del funcionamiento de los grupos[57]. Si la comunicación, como señala Mattelart, ocupa un lugar central en las estrategias de reestructuración capitalista, la articulación de lo macro y lo microcomunicativo debiera garantizar la articulación del reconocimiento de un relativo nivel de indeterminación social en la vida cotidiana con el análisis de los usos de las tecnologías y técnicas de la información como instrumentos de dominio y gestión de lo social. En otros términos, debe considerarse el hecho de que el desarrollo intensivo de las redes de comunicación social, marcado simultáneamente por un contexto de fuerte expansión liberalizadora de las economías tardocapitalistas, inmersas en un proceso de reestructuración sin precedentes, es el marco en el que se produce la evolución de la norma de consumo que, a largo plazo, ha significado un replanteamiento metodológico en los estudios culturales sobre la recepción.

Este cambio cultural de enfoque en el estudio del objeto de investigación ha desplazado, aparentemente de manera definitiva, el paradigma informacional clásico, propio de comunicaciones entendidas de manera lineal y uniforme, por nuevos modos de comprender la comunicación multimodales, basados en la importancia de la interactividad, y potencialmente más participativos, dado por ejemplo las múltiples posibilidades de

[57] MIEGE, Bernard, *La sociedad conquistada por la comunicación*, RRPP-PPU, Barcelona, 1992, p.22.

descentralización en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Precisamente la multiplicidad de canales de información y de alternativas culturales con la consiguiente heterogeneidad de diversos subgrupos en las sociedades tardocapitalistas serán los principios básicos a partir de los cuales, en los últimos años, se ha articulado la nueva teoría de la recepción. El reconocimiento de la función mediadora de la comunicación se habrá de basar entonces en el hecho de las interrelaciones existentes entre enunciador y enunciatario, por un lado, así como en la asunción dialéctica, por otra parte, del movimiento de lo social, que modifican las tecnologías, los lenguajes y la experiencia a este respecto de los propios actores públicos.

Como hemos visto, el proceso y los fenómenos de recepción van más allá del acto de consumo mediático, pues transitan por los referentes culturales de los públicos, donde se agregan, modifican, rechazan o aceptan los significados propuestos por los medios, dependiendo de la influencia de estas múltiples mediaciones. Desde los contextos culturales de pertenencia, la audiencia construye sus significados en la negociación del sentido y la praxis social. A través de los grupos o comunidades de interpretación los sujetos sociales coinciden en compartir un mismo ámbito de significación del cual emergerá el sentido especìfico que se otorga a un mensaje en términos de acción social.

Luego un concepto clave que hay que considerar, a este respecto, es el de comunidad interpretativa como término que sintetiza las categorías de comunidades de apropiación y comunidades de referencia. Las comunidades de apropiación y referencia son espacios en los que se pueden anticipar algunos indicadores para la captación final de la producción de sentido, a través del análisis axiológico, de contenido, temático, etc...., en la medida las comunidades interpretativas se desarrollan en aquellos marcos contextuales específicos, en los que el sujeto receptor construye, cognitiva y afectivamente, las

herramientas de comprensión informativa, mediando el impacto de los sistemas de comunicación:

> "La suposición que subyace al concepto de repertorios interpretativos es la de que los grupos de audiencia de los medios no están definidos simplemente por sus roles sociales formales y sus características demográficas, sino -y es igualmente importante- por los marcos interpretativos o repertorios mediante los cuales acoplan el contenido de los medios y otras formas culturales. Esta perspectiva ayuda a centrar de nuevo el interés de la investigación en la relación entre las estructuras macrosociales -como las clases sociales y las instituciones culturales- y los procesos microsociales. En la comunicación de masas, los actos discursivos y microsociales de interpretación sirven para representar lo que, a un nivel macrosocial, son las prácticas culturales"[58].

Por otra parte, la evolución registrada en las investigaciones sobre los efectos de las comunicaciones masivas ha puesto claramente de manifiesto una distinción conceptual importante entre obra y género. "La primera implica mucha información y poca redundancia; por ello, es la unidad de análisis de la cultura culta. El género, por el contrario, es la unidad de análisis de la cultura de masas. Es una estrategia de complicidad entre emisor y receptor, que aparece como estrategia de comunicabilidad presente del lado de la producción: el éxito de la comunicación está en el disfrute; en reconocer las leyes del género. El análisis del género supone, por lo tanto, el análisis de usos sociales del medio; la articulación entre modo de relación con el medio (televisión y vida cotidiana) y el análisis del género"[59].

Géneros y repertorios interpretativos son, de este modo, instrumentos analíticos indispensables para comprender las comunicaciones del mañana, en torno al uso cultural del lenguaje que realizan los consumidores en los nuevos medios. El discurso se concibe como un producto de diversos géneros cuyo uso es diferenciado según la práctica social visibles en los mundos de vida. "La subjetividad se define, en términos colectivos más que en términos individuales, como la expresión de los repertorios

---

[58] JENSEN, op.cit., p.55.

[59] BENASSINI, Claudia, *Nuevas perspectivas en el análisis del mensaje televisivo*, Comunicación y Sociedad, número 13, Universidad de Guadalajara, México, 1991, p.94.

interpretativos ubicados socialmente, y el contexto se relaciona con el escenario histórico específico en el cual las instituciones-con-las-que-pensar cumplen sus propósitos"[60]. El proceso de recepción se considera entonces como un proceso múltiple y contradictorio mediado por diversos factores y mediado grupalmente por los colectivos de pertenencia de los sujetos. En otras palabras, el proceso de recepción es múltiple y contradictorio, y está mediado por numerosos condicionamientos, tanto en las relaciones sociales como en el proceso de percepción cultural. Comprender, por consiguiente, el proceso de comunicación exige, por ejemplo, una consideración de la recepción televisiva como un proceso en el que intervienen diferentes mediaciones que van configurando la producción de sentido, que el sujeto receptor hace de los mensajes que consume como un proceso de mediación cultural.

10. Mediación, producción cultural y educación para la recepción.

Estudiar hoy el proceso de comunicación implica analizar la comunicación social entera como un proceso de mediación entre los sujetos y el contexto social de referencia. La mediación, según Martín Serrano, hace referencia aquí al tipo de relaciones que se producen entre dos sistemas distintos como resultado de las prácticas humanas guiadas socialmente por el proceso cultural. Así, las mediaciones sociales representan cierto tipo de control que ejercen instituciones como la familia, la escuela y, en general, los grupos sociales de pertenencia, que actúan sobre la interpretación que hacen las personas de la realidad sobre la base de los significados o discursos sociales que les constituyen como grupo o comunidad interpretativa.

Las instituciones son instancias mediadoras que enuncian el mundo otorgando sentido a la experiencia concreta que incorporan lo sujetos en su visión de la realidad. Esto es, los modelos o visiones del mundo que ofrecen los medios de comunicación son

[60] JENSEN, op.cit., p.56.

mediatizados como representaciones que reproducen los sujetos por las instancias mediadoras presentes de forma permanente y constante en las diversas prácticas sociales de las que el sujeto receptor es protagonista. Los medios de comunicación son una más de las instituciones mediadoras que producen las imágenes, representaciones y normas de interpretación del mundo por los grupos sociales. Comprender por tanto la comunicación exige sacar el estudio de audiencias del espacio acotado de la estructura mediática que piensa la comunicación en términos de mensajes que circulan, producen efectos, reacciones y respuestas condicionadas de los públicos para reubicar esta problemática en el campo de la cultura, planteando en sus debidos términos los conflictos simbólicos que articulan los procesos de consumo mediático en el proceso de mediación cultural.

El profesor mexicano Guillermo Orozco retoma, en este sentido, el marco teórico de la investigación crítica de audiencias, según Jensen, para profundizar en la teoría de la mediación, siguiendo el modelo de análisis de Martín Barbero, a partir de la acción social y cultural de la audiencia. En el intento de lograr una mayor comprensión sobre las prácticas sociales de la recepción, el planteamiento teórico de Martín Barbero resulta aquí un marco teórico sumamente útil para los fines de la presente tesis, en la medida en que la comunicación educativa consiste, finalmente, en una intervención mediadora, con vistas a establecer relaciones de aprendizaje y autonomía crítica (nivel de la identidad cultural) de manera múltiple e indirecta.

En concreto, el modelo de la multimediación que plantea Orozco propone un marco teórico-metodológico de la recepción a partir de la teoría de las mediaciones culturales y la teoría de la estructuración social de Giddens, que favorece una mirada integral del fenómeno comunicacional, capaz de contextualizar adecuadamenente la intervención socioanalítica de la Pedagogía de la Comunicación, a partir de las representaciones sociales construidas por los sujetos educandos.

Al especificar, por ejemplo, el tipo de interacciones comunicativas del público infantil con la televisión, Orozco se refiere a este tipo de audiencia como "aprendices sociales activos", cuyo desarrollo viene determinado a dos niveles: por la influencia social y cultural, y por el propio desarrollo de las habilidades cognoscitivas. Esto es, la acción de los niños en la interacción con los medios viene determinada por su capacidad de aprendizaje. La actuación del niño "no es una simple acción o una reacción mecánica a ciertos estímulos, sino una secuencia reflexiva de acciones que intenta cumplir con un objetivo. El aprendizaje social de los niños es, por tanto, discriminatorio y se produce en direcciones específicas. A su vez, la búsqueda de los niños al actuar sobre el ambiente, está mediada tanto cognoscitiva como socialmente"[61]. A nivel cognitivo, los guiones culturales enfocan el modo de interpretación y actuación del sujeto y su conciencia como actuante. A nivel social, el contexto situacional de la recepción determina la actuacion condicionada ritualmente en el proceso de consumo comunicacional, como situación recreada según el escenario cotidiano de los propios sujetos sociales, a partir de la constitución de los imaginarios colectivos desde los cuales se reconoce, representa, actúa e interactúa con el mensaje y la estructura tecnológica del canal.

Las mediaciones se combinan de forma diferenciada en cada situación empírica según las propias prácticas de recepción de los sujetos. Las mediaciones culturales presentes en los procesos de recepción interfieren así en la producción de sentidos que se inscriben en el tiempo histórico y el lugar social de los actores de la comunicación como una experiencia vivencial. El objetivo de esta metodología se orienta por ello justamente a intentar captar los significados de la producción y apropiación de sentido verficando en detalle las mediaciones concretas que se producen en el proceso de recepción de manera

---

[61] OROZCO, Guillermo, *El papel mediador de la familia y la escuela como comunidades de legitimación del aprendizaje televisivo de los ninos*, en G. Orozco (Comp.), *Recepción televisiva. Tres aproximaciones y una razón para su estudio*, Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, número 2, PROIICOM, UIA, México, 1991, p.42.

contextualizada. Se puede decir que la teoría de las mediaciones asume como planteamiento metodológico el situarse desde el otro lado de los medios a partir de lo que la gente concibe y realiza como comunicación. Las metodologías de este nuevo enfoque estudiarán por tanto a las audiencias como punto de partida y llegada en el análisis de los usos comunicativos. La interacción de los públicos con los medios será el marco de referencia de partida para el estudio cultural de los procesos comunicacionales siguiendo una lógica de inmersión holística en los usos según la propia mirada cultural de los receptores.

La comprensión procesual del hecho comunicativo representa, como hemos visto, un notable avance en el conocimiento del mirar y consumir de los públicos. Y, precisamente por ello mismo, es un aspecto esencial que debe considerarse como condición previa para el buen diseño pedagógico de los mensajes. La lectura de la recepción social se traduce así en un ejercicio de aproximación a los receptores, y en un cúmulo de saberes para la educación crítica de las audiencias. La teoría de las mediaciones aplicada a la comunicación educativa constituye, actualmente, el marco teórico de interpretación y análisis social que hace posible la educación para la recepción con los medios, ya que al involucrar al sujeto receptor compromete también otras instancias mediadoras, cercanas a la audiencia, como lugares o instancias privilegiadas para la intervención en sus modos de consumo cultural. Es justamente en el eslabón más débil de la cadena comunicativa, en el lado oscuro del siempre marginado "receptáculo" del proceso de información donde se pueden iniciar los esfuerzos democratizadores en los medios masivos. "Reconocer al receptor individual y colectivo como un sujeto actuante en el escenario social es un imperativo, al mismo tiempo teórico y práctico, para una articulación pedagógica alternativa de las demandas de comunicación desde la sociedad"[62]. Significa sentar las bases de un nuevo actante que comunica y se apropia de la cultura. Por ello se puede concluir que el surgimiento de la figura del receptor activo es el primer paso y condición

[62] OROZCO, Guillermo, *Al rescate de los medios*, Fundación Manuel Buendía, México, 1995, p.47.

indispensable para la emancipación de sus prácticas sociales y comunicativas.

Lo interesante de las propuestas de Orozco es que, por primera vez, la práctica educomunicativa puede ser fundamentada en una consistente labor investigadora, lúcida y analíticamente productiva, que, basándose en los hallazgos de los estudios críticos de la recepción, ofrece una nueva visión integral del proceso de comunicación no cosificante de las audiencias. De hecho, el problema de la democracia, la formación de los comunicadores, la función social de los medios y el desarrollo de la investigación social son algunos de los temas nucleares que atraviesan el problema de fondo de la comunicación educativa en la reflexión teórica que nos ofrece su obra. En otras palabras, el proyecto definido por Orozco en torno a la educación para la recepción busca transformar el sistema funcional de los medios ofreciendo a pedagogos y comunicadores comprometidos un instrumento teórico-metodológico capaz de orientar, idealmente, el fin de los medios al servicio del desarrollo y los intereses de la sociedad civil. Por ello, más allá del alcance limitado de experiencias como la alfabetización audiovisual en Inglaterra o Estados Unidos, Orozco propone una rearticulación más cultural que instrumental de la educación para los medios. Es más, la educación para la recepción, según Orozco, no debe ser más que un medio y nunca un fin:

> "La competencia comunicativa es entonces una condición para involucrar a los distintos sectores de la sociedad en tanto segmentos de audiencia en un proceso de democratización de las estructuras comunicativas mismas. Es una manera de estimular esa insurgencia y emancipación del receptor"[63].

El fin último de la educación para la recepción es, por consiguiente, la democracia como pedagogía, la educomunicación como reflexividad sobre la representación y la formación para la competencia comunicativa como democratización cultural. El método, se intuye, es un conocimiento para el conocimiento como socialización del poder de manera compartida.

---

[63] Ibid., p.50.

Ahora bien, el paso de la praxis de educación para la recepción, de la explicación a la audiencia de los procesos de mediación cultural -que no deja de ser una variante de las experiencias anglosajonas de alfabetización audiovisual- a la organización activa de organizaciones sociales no se ha traducido en movimientos de transformación comunicacional. En otras palabras, tal propuesta metodológica no incide radicalmente en la práctica organizativa de los públicos para la transformación de la propiedad de los medios. Es, de hecho, notoria la ausencia de una visión del rescate cultural de los medios que instrumente en forma adecuada una estrategia múltiple en la búsqueda de la creciente participación de los receptores de manera consciente e informada. Más coherente se nos antoja en esta perspectiva transformadora el enfoque dialéctico de experiencias como el Instituto Mexicano de Desarrollo Comunitario (IMDEC), de Guadalajara, cuya praxis de comunicación se inserta plenamente en las prácticas transformadoras de educación popular a partir de las organizaciones colectivas y los movimientos sociales existentes. Unicamente a través de la Investigación-Acción Participativa es posible la reapropiación simbólica y comunicativa de las audiencias como grupo-sujeto artífice y protagonista en la construcción de las representaciones sociales. Esta metodología, como veremos, implica además una concepción distinta del papel del investigador y del profesional de los medios. Siguiendo de nuevo los planteamientos de Giroux, reformular la visión de los educadores (y de los comunicadores) en su compromiso con los nuevos movimientos sociales es el principal instrumento de lucha por la ciudadanía y de trasformación de la educación y la comunicación.

La investigación-acción participativa ha demostrado ser el núcleo metodológico de un tercer paradigma emergente en lo que que Carr y Kemmis denominan el nuevo conocimiento crítico. Muy apropiado, además, en el contexto complejo de sistemas sociales regulados según los principios de la segunda cibernética. En la era de transición del obrero masa al obrero social, las singularidades expresivas se ven urgidas a compartir y poner en

movimiento esta expresividad creativa a través de la dinámica grupal de movilización del conocimiento en la praxis transformadora de lo que Negri considera la nueva ontología de la comunicación como cooperación. Luego la IAP, en la medida que representa un método cercano al socioanálisis al servicio de la intervención como sujetos de las clases populares, constituye la herramienta adecuada para favorecer la reapropiación simbólica de la cultura en el consumo crítico de información.

Si bien es cierto que previamente a la movilización constructiva de lo cultural en el proceso de conocimiento de los públicos conviene efectuar una aproximación en profundidad en torno al problema de la recepción, la educación de los receptores que propone Orozco reduce su ámbito de operaciones a un ejercicio de enseñanza cultural de las mediaciones comunicativas, carente de la necesaria integración teórico-praxiológica para una intervención eficaz en los procesos de producción informativa, al estar dominada de principio a fin por los intereses concretos que determina de antemano el propio proceso de investigación social.

Ahora, si bien es cierto que la educación para la recepción no ha podido favorecer el cambio social en el sentido mencionado, esta metodología constituye sin lugar a dudas, como mencionamos, un planteamiento necesario en su contribución al fortalecimiento efectivo de la audiencia, capacitándola para adoptar la suficiente distancia crítica ante los medios en el proceso de consumo cultural. Coincidimos con Orozco que, dado el tradicional desconocimiento de las audiencias, parece cuando menos necesario una mayor comprensión de las multimediaciones que experimentan los públicos en el proceso negociado de construcción del consenso:

> "La educación para los medios como (re) articulación pedagógica de las mediaciones supone una investigación sistemática de ellos y de sus principales componentes en los procesos de la recepción. Supone una especie de investigación participativa con la audiencia (...) Desde el punto de vista pedagógico, más que centrar los esfuerzos de la investigación de la recepción y la educación para los medios en los medios y mensajes, parece necesario reenfocarlo en los procesos mismos

de la recepción, ya que desde ahí -como educadores- podemos intervenir el proceso de la comunicación en su conjunto"[64].

La educación para la recepción activa de los públicos es una metodología válida para hacer que los sujetos receptores individuales -difícilmente los colectivos- tomen distancia de los medios de comunicación y sus mensajes, favoreciendo una mayor autonomía en el proceso de consumo cultural de manera reflexiva, crítica e independiente. Pero no es capaz de articular un proyecto de pedagogía crítica al servicio de la autonomía radical de los sujetos en el proceso de intervención social y apropiación de las representaciones que les constituyen como actores sociales, en el horizonte del desarrollo comunitario.

Por otra parte, al desplazar las cuestiones de significado desde el texto a la audiencia, el enfoque constructivista que guía la investigación interpreta el texto de los receptores generado en su lectura del contenido de los medios sin distinguir que los datos son productos de la investigación misma, y no datos de la realidad propiamente dicha. La particularización en el análisis de audiencia se ha traducido, como consecuencia, en una "apología de la cultura de masas", desentendiéndose por completo de las constricciones estructurales que determina la producción. Cabe recordar a este respecto que la construcción teórica de este nuevo enfoque ha sido producto de una crítica negativa de las tradicionales interpretaciones mecanicistas o deterministas que han imperado en el pensamiento occidental. Fruto de ello es una creciente simplificación topológica en la comprensión de las mediaciones, convertida en una especie de pseudoparadigma la teoría de la mediación. Según Lull, la variación cultural del proceso sociopsicológico es tan grande que hace inviable cualquier teoría que pretenda generalizar explicaciones definitivas sobre audiencias específicas.

La perspectiva cualitativa que propone esta nueva percepción cultural del fenómeno comunicativo exigiría a estas

[64] Ibid., p.117.

alturas del debate una opción mucho más clara en la interpretación del consumo de los medios y de la relación cultural de los mismos con el sistema social de referencia. Los estudios de la recepción tienen ante sí, según Sergio Caletti, dos caminos divergentes: asumir "en dirección a un horizonte de interrogaciones e hipótesis cuya resolución requiere profundizar una perspectiva y unas actividades de corte transdisciplinar, esto es, desplegar una política de investigación orientada a contribuir a una nueva comprensión sociocultural de los fenómenos de la vida contemporánea y no, en cambio, reducida a la edificación de un siempre pendiente paradigma del análisis comunicacional, que algún día habría de saldar nuestras deudas positivas con la cientificidad de la disciplina comunicológica[65].

Hoy por hoy, parece que domina el eclecticismo y la positividad de los resultados en el proceso de esta búsqueda comprensiva. Lo único que da consistencia como paradigma a las diferentes agregaciones teóricas de este enfoque es su oposición a cualquier determinismo, tanto, que incurre en una aceptación tácita del relativismo de manera poco reflexiva. Esta teoría ha sido objeto por ello mismo de una acerada crítica por algunos investigadores. La concepción del espectador emancipado en función del potencial interactivo de las nuevas tecnologías tiene, según Schiller, un punto ciego: la imposibilidad de ubicar dónde reside el poder en estos nuevos medios. En palabras de Mattelart, "este retorno a un receptor mediático activo tiene también su lado perverso ya que, al focalizar unilateralmente la libertad del consumidor para descodificar los programas y otros productos culturales, vengan de donde vengan, permite deshacerse a buen precio de las cuestiones sobre la desigualdad de los intercambios y la necesidad de elaborar políticas nacionales y comunicativas sobre el mercado de flujos que sigue siendo profundamente desigual"[66]. Por otra parte, como señala

---

[65] CALETTI, Sergio, *La recepción ya no alcanza*, en VV.AA., *Comunidad, identidad e integración latinoamericana*, Vol. IV, CONEICC/FELAFACS, México, 1992, p.33.

[66] MATTELART, A., *Los nuevos escenarios de la comunicación internacional*, Centre d´Investigació en Comunicació, Diputación de Barcelona, Barcelona, 1995 ,p.23.

Schlesinger, la nueva teoría de la recepción separa los argumentos político-económicos sobre la producción de cultura del análisis en torno a las formas elementales de consumo privado:

> "El esfuerzo de Occidente por detener y desviar el movimiento casi global en pro de un cambio del orden internacional informativo-cultural ha recibido apoyo de las explicaciones sobre el poder cultural basados en el auditorio activo. Esta teoría ha servido para minimizar, si no para poner en duda, la influencia del poder cultural concentrado de los medios"[67].

Schiller llega a hablar incluso de imperialismo téorico, en su crítica al relativismo posmoderno de esta nueva teoría. El enfoque microsocial representa, en su opinión, una vuelta al individualismo metodológico de una ciencia de la comunicación agresivamente conservadora. Martín Serrano, por ejemplo, vincula este nuevo enfoque en el estudio de la recepción y de la comunicación social como una postura profundamente reaccionaria, coincidente con el reconocimiento del valor de cambio de la información y la recuperación, al mismo tiempo, de la filosofía liberal:

> "El procedimiento para llevar a cabo este desarme teórico y axiológico ha sido el siguiente:
>
> a) Se esciende el análisis de las prácticas comunicativas. Por una parte, se proponen teorías para aquellas actividades en las que la información se utiliza para incrementar la productividad o como producto; por otra parte se escamotea la teoría para el estudio de aquellos otros en los que la comunicación se implica en el cambio o la reproducción social.
>
> b) El análisis de la comunicación así escindido y reducido al saber instrumental se descontexctualiza respecto al análisis de las demás prácticas sociales"[68].

Ahora bien, este acento en una sociología doméstica de la recepción no confirma en absoluto, como advierte Wolf, el supuesto reflujo conservador de los discursos que dominaría las ciencias sociales hoy día. La vuelta a lo privado significa más bien "un rompimiento de lo privado, un signo de primacía de lo

---

[67] SCHILLER, *Cultura SA*, Universidad de Guadalajara, 1994, p. 204.

[68] SERRANO, Manuel Martín, *La epistemología de la comunicación a los cuarenta anos de su nacimiento*, TELOS, número 22, Madrid, 1990. p.71.

público, de lo social, que se expande en todas partes, penetra incluso en los episodios intrascendentes, rigiéndose bajo el signo de una competencia, socialmente adquirida y exigida, para interactuar. La imagen de lo privado que resulta de estos análisis no es la de una libre espontaneidad desvinculada de normas o restricciones, sino más bien de una zona ilusoria, algo muy distinto a la dimensión de lo privado a la que estamos acostumbrados"[69].

Si bien es cierto que "las teorías que ignoran la estructura y el locus del poder de representación y definición, y en su lugar enfatizan la capacidad individual de transformación del mensaje, presentan poco o ningún peligro para el orden establecido"[70], la desigualdad básica en el orden social y la posesión de capital simbólico no es negada como consustanciales al proceso masivo de la comunicación y la información por los propios estudios culturalistas. La idea de Schiller que interpreta la tesis del auditorio activo como "optimista en cuanto al pluralismo social" e igualmente positiva en relación a la estructura de clases no se ajusta en modo alguno al marco teórico analizado. Cabría considerar aquí que en el planteamiento crítico de la nueva teoría de la recepción es perfectamente asumible la definición de un contexto como el tardocapitalismo, configurado por un escenario social heterogéneo y diverso, en el que coexisten una gran variedad de grupos en pugna por la hegemonía., lo que no significa que se adopte una posición radicalmente relativista. Tampoco se ajusta al contenido del nuevo enfoque teórico de la recepción el supuesto acriticismo sociológico. Más aún, a pesar del grado de relativismo que conllevan frecuentemente este tipo de análisis, los estudios de la recepción constituyen referentes importantes para comprender a los distintos grupos socioculturales con los que debe trabajar la comunicación educativa.

Urge, no obstante, superar, eso sí, la apariencia de relativa indeterminación macrosocial de la recepción de las

---

[69] WOLF, op.cit., p.17.

[70] SCHILLER, op.cit., p.210.

audiencias resolviendo el dilema de la autonomía relativa (ámbito micro) en relación a las estructuras sociales (ámbito macro) como un problema específico que tiene pendiente su resolución en la perspectiva dialéctica de los estudios cualitativos. El reto de este tipo de estudios en su contribución a un modelo distinto de conceptualización, diseño e implementación de otra praxis sociocomunicativa exige "el reconocimiento de la coexistencia de diferentes modos de recepción y una contextualización del uso de los medios y del consumo de mensajes mediante la exploración de los condicionamientos sociales de la recepción"[71]. Podríamos concluir, coincidiendo con Jensen, que son necesarias al menos dos líneas abiertas de reflexión para el análisis de la audiencia a futuro. En primer lugar, los estudios culturales de comunicación deberían interpretar las formas discursivas de los medios de manera holística y globalizadora, analizando los contextos sociales de producción como entornos totales de medios, debido a la progresiva integración técnica y simbólica de las tecnologías informativas. En segundo lugar, por otro lado, es necesaria la urgente vinculación de las prácticas discursivas con los entornos sociales desde una óptica emancipadora. Tal compromiso remite al desarrollo de una semiosis social de los medios capaz de favorecer una cierta unidad o articulación entre el estudio de las representaciones mediáticas y la praxis política de los movimientos sociales.

Esta cultura de la traducción (lo dúctil), lo simulado (realidad de la realidad) y lo aleatorio, si algo necesita es una crítica comprensiva de su lazo legitimador que, desde la praxis, transforme tal lógica según los requerimientos comunitarios de diálogo social. El pensamiento reflexivo entre lo biológico, lo social y la cultura, como inconsciente colectivo, además de una crítica de la crítica (re-flexividad) necesita la movilización comprensiva de la misma para invertir la autopoiesis del solipsismo estéril en la creatividad reticular de la autogestión comunitaria. Luego conviene tener

---

[71] KAPLUN, Mario, *Contextualización de la recepción*, Chasqui, número 45, Quito, 1993, p.102.

presente la necesidad de una reflexión epistemológica que supere la actual escisión teórico-práctica historizando la comunicación desde el lugar de la praxis social; esto es, ligando el momento de análisis comunicativo con la necesidad de cambio social. Justamente, en este sentido encuentra su razón de ser el proyecto radical de la pedagogía de la comunicación.

VI. LA INTERVENCION SOCIAL EDUCOMUNICATIVA Y LA INVESTIGACION - ACCION PARTICIPATIVA COMO PROGRAMA ESTRATEGICO

Como hemos apreciado en el anterior capítulo, los requerimientos propios de la producción social en el neocapitalismo maduro de consumo y las exigencias propias de la sociedad de la información sitúan en estos momentos a la institución escolar en una crisis histórica de notables consecuencias para la teoría pedagógica y la propia práctica educativa, contribuyendo en este sentido los movimientos de renovación pedagógica a promover modelos de enseñanza abiertos, flexibles y contextualizadores, centrados en el sujeto, en correspondencia con el modo de organización científica del trabajo según el espíritu Toyota, que perfila para el próximo siglo un nuevo tipo de trabajador "polivalente" y una nueva cultura de "calidad"[1].

Al igual que por lo que concierne al ámbito de la comunicación social, partiendo del hecho de la naturaleza política de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, un análisis integral de las transformaciones habidas en la sociedad de la información plantea hoy un cuestionamiento radical del modelo de educación bancaria, al continuar anclado, como critica Freire, en una idea ilustrada de la cultura según el principio de progreso, que habría de impulsar las políticas de masificación educativa y de democratización cultural.

---

[1] El abandono de un modelo de producción en masa tipicamente fordista nos lleva a situar el problema de la información y la comunicación como estrategia neurálgica de los procesos de hegemonía, llegando a representar el modelo de organización japonés una lógica totalmente distinta que -como ya hemos senalado-, además de implicar una mutación sustantiva en los fines y el funcionamiento del sistema educativo, con sus matices, representa la explotación de manera intensiva de lo que se ha dado en llamar recursos humanos y, por vía indirecta, la apropiación privada del saber social acumulado, cuya consecuencia más evidente es el Síndrome USTED (Uso Subdesarrollado de las Tecnologías Desarrolladas).

Las profundas transformaciones y el cambio social generado por la explosión informativa y la Revolución Científico-Técnica han traído como consecuencia la crisis escolástica ante el progresivo proceso de diferenciación y de particularización que impone una adaptación acelerada del sistema de enseñanza sin que hasta el momento haya sido posible contemporizar la explosión del saber y la ordenación sistemática del conocimiento científico.

La pérdida del monopolio informador de la escuela así como la quiebra de su hegemonía en la función socializadora de integración normativa en favor de otros canales de información más abiertos, fluidos y omnipresentes determinan, por otra parte, un nuevo planteamiento en el desarrollo de toda aquella estrategia pedagógica que se pretenda coherentemente actual, dando un salto o ruptura epistémica mediante la renuncia al interés exclusivo por los contenidos y el acento en los procesos de adquisición de los conocimientos, tal y como plantean las nuevas condiciones sociales de aprendizaje en la era electrónica.

Así, en el cambio operado por la pedagogía del desplazamiento conceptual de la enseñanza por la noción de aprendizaje, las teorías de la educación han obligado a situar como nudo gordiano legitimador la personalización educativa como eje básico en torno al que problematizarse la formación de un nuevo sujeto que debe adaptarse permanentemente al cambio social acelerado. La importancia o más bien la atención puesta preferentemente en los procesos y dinámicas de aprendizaje más que en la didáctica y los mensajes de la enseñanza significa, en este sentido, el primer paso hacia una cultura educativa y una educación cultural plenamente dialógica.

Lo que precisamente impugna la sociedad de la información es la ausencia de una relación positivamente dialéctica entre educación y sociedad. Idea ésta complementaria de la repolitización educativa, ya que desde esta perspectiva epistemología y política son en el mecionado contexto dos

términos indisociables que cuestionan la problemática educativa con sus debidas connotaciones sobre el significado de la democracia y el sentido de un creciente vacío axiológico ante el arrollador poder difusor de la industria cultural, que relativiza el potencial explicativo de todos los discursos en el marco aparentemente homogeneizado de la logosfera comunicativa.

La prioridad dada por numerosos teóricos al problema de la comunicación -en sentido micro o macro- adquiere decisiva importancia en el planteamiento central de la contribución educativa al fortalecimiento y desarrollo democráticos. La educomunicación, basada en el uso, estudio y fundamento que ofrecen los medios e instrumentos de comunicación social, apunta, en concreto, una salida viable a la educación frente a la rutina burocrática y escleróticamente anacrónica de la enseñanza tradicional, incapaz de unificar la tendencia transversal de los saberes con los nuevos códigos lingüísticos. Si la comunicación es el eje de funcionamiento de una sociedad democrática, sin duda la educación se convierte en el principal capital del cual hacer uso para lograr alcanzar dicho objetivo[2]. De hecho, a medio plazo, la mayoría de los países tendrán que resolver los aspectos relacionados con la integración de los programas de la educación para la recepción por los sistemas y autoridades educativas, formando integralmente en los nuevos lenguajes, instrumentos y técnicas de comunicación a los que serán los docentes y también los ciudadanos de mañana.

El consumo intensivo y la saturación de los medios en la sociedad contemporánea, la capacidad de instrumentación ideológica de los mismos como empresas de concienciación, el aumento de la manipulación y propagación de información intoxicada y propaganda, además del vertiginoso incremento de las presiones nacionales e internacionales para privatizar el uso público de la información justifican esta tarea central del sistema educativo en términos políticos. Numerosos autores coinciden, de hecho, en destacar la comunicación educativa como

---

[2] Cfr. QUIROZ, Maria Teresa, *Todas las voces. Comunicación y educación en el Perú*, Universidad de Lima, 1993.

un ámbito en el que descansa la gran responsabilidad del ser democrático en la era electrónica de las mediaciones culturales producidas por las nuevas tecnologías de la información. Como reconoce Masterman, "la educación audiovisual es un paso esencial en la larga marcha hacia una verdadera democracia participativa y en la democratización de las instituciones. La alfabetización audiovisual generalizada es esencial si queremos que todos los ciudadanos ejerzan el poder, tomen decisiones racionales, sean agentes efectivos del cambio y participen activamente en los medios"[3]. La pedagogía de la comunicación se perfila entonces como un valioso y necesario instrumento heurístico de apertura política de la comunicación dentro de un marco general que contempla objetivos más amplios de educación, producción cultural, participación democrática y definición colectiva de la comunicación[4].

En el contexto enunciado de un orden mundial y societario dominado por las relaciones asimétricas y el uso de la comunicación como dominio, el enfoque educativo de la comunicación debe servir para desenmascarar todos los procesos manipuladores de la representación, atravesada históricamente por el domino de tres diferentes usos transversales de los medios: la guerra (por ejemplo, el conflicto del Golfo Pérsico); el progreso (por ejemplo, las transferencias tecnológicas y la dependencia de los países del sur); y la cultura (como es el caso de la nueva cruzada del puritanismo anglosajón contra el advenimiento de las masas desheredadas y la migración hacia las sociedades de consumo)[5].

De acuerdo con el espíritu emanado del Informe McBride y de los posteriores planes cuatrienales de desarrollo aprobados por la UNESCO, el reto de la educación pública pasa porque se amplíen y profundicen los programas de implementación que

---

[3] MASTERMAN, Len, *La ensenanza de los medios de comunicación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1993, p.28.

[4] Cfr. CHARLES, Mercedes y OROZCO, Guillermo (Comps.), *Educación para la recepción*, Trillas, México, 1990.

[5] Cfr. MATTELART, Armand, *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*, Fundesco, Madrid, 1994.

contemplen conjuntamente políticas integrales de comunicación y educación, pensando en un uso más ecológico, desde el punto de vista democrático, de las potencialidades que muestran las nuevas tecnologías y los modernos medios de información. Esto es, en las experiencias críticas de educomunicación lo que se pretende, retomando de nuevo a Freire, es generar la conciencia en torno a la posibilidad real de intervenir y modificar tanto el proceso mismo de la recepción como los contenidos provenientes de los medios, en un proceso permanente de reapropiación de los mensajes y las tecnologìas que los soportan.

A modo de hilo conductor que guía y estructura el sentido de su aplicación práctica, el objetivo de la pedagogía de la comunicación se define por la movilización del conocimiento que conecta dinámicamente el sistema educativo y la sociedad, mediante prácticas de autorreflexión emancipatoria que lleven a los sujetos educandos y al conjunto de los ciudadanos -educación permanente, educación de adultos y educación no formal- a un consumo de la comunicación y la cultura más crítico y valorativo del conocimiento, la información y la comunicación, como procesos de identidad y subjetivación social. Una pedagogía crítica de la comunicación como ésta propone cambios y transformaciones sociales, ligada a la lucha por la ciudadanía y la democracia, que plantea nuevas formas de consumo informativo no naturalizadas como un componente básico de los procesos de construcción de la hegemonía y de afirmación de las prácticas culturales dominantes[6].

Si el paradigma de la nueva empresa, basado en la explotación de plusvalía relativa y la aplicación intensiva de las técnicas de mercado a la comunicación interna, responde, a este respecto, a una lógica discursiva que conforma lo que Negri denomina la transformación del obrero masa en obrero social, partiendo de la contradicción básica entre la comunicación como dominio y la comunicación como cooperación, la tensión

---

[6] Cfr. GIROUX, Henry, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós/MEC, Barcelona, 1990.

dialéctica dentro y fuera de la fábrica y la escuela, constituye sin duda el punto nodal que ha de tomarse en consideración a la hora de vincular las prácticas educomunicativas en la comunidad local con las dinámicas globales del capitalismo cuando ciertamente el objetivo no sea la consecución de la autonomía crítica del receptor sino más bien la movilización del conocimiento al servicio del cambio social, entendiendo por tanto la democracia como un proceso, y no como un modelo cerrado y ahistórico.

Esto es, si se reconoce que el sistema educativo está en condiciones y acepta el reto de elaborar códigos conceptuales y de interpretación que capaciten y ayuden a los ciudadanos en el dominio de los mensajes y en el control social de las modernas tecnologías, las políticas de comunicación, cultura y educación pueden remitir satisfactoriamente, como señalamos en la introducción, a prácticas mediadoras de la cultura mosaico, en las que se formen participantes activos en el proceso de iniciación a los conocimientos y de elaboración de las ciencias, de manera que la escuela imite la vida y sea la vida misma, como defendiera Jhon Dewey. Es decir, si la enseñanza de los procesos y nuevas tecnologías de la información puede moderar los efectos manipuladores de la industria persuasiva, la pedagogía de la comunicación tiene, a modo de justificación prioritaria, un objetivo político definible en términos curriculares. Algunos autores proponen en este sentido la inclusión como disciplina en los planes de estudio de una asignatura sobre comunicación política que forme a los ciudadanos del futuro en el nuevo contexto de las democracias tardocapitalistas. Javier del Rey[7], por ejemplo, señala que una enseñanza como ésta podría:

- Explicar los argumentos típicos de cada campaña.

- Cotejar las argumentaciones de la campaña con la oferta programática del partido.

---

[7] MORATO, Javier del Rey, *La comunicación política*, EUDEMA, Madrid, 1989, p.189.

- Explicar los recursos de la retórica con ejemplos de la comunicación política que aparece en los periódicos, en la radio o en la televisión.

- Contrastar las promesas con las realizaciones, en la campaña del partido que ganó en las últimas elecciones.

- Analizar la estrategia de creación del adversario y otras formas de simulación.

- Y, en definitiva, ensayar, por último, contraargumentos para conseguir la vacunación de los jóvenes contra las formas de comunicación política manipuladoras.

Ahora bien, desde la propuesta analizada en la presente tesis, el problema de la democracia y los medios de comunicación se percibe como un problema no tanto específicamente educativo, aunque igualmente está imbricado, como un problema genéricamente cultural. Es decir, cualquier estrategia de democratización de las relaciones comunicativas en el ámbito de lo público pasa necesariamente por nuevas prácticas de reflexividad social sobre la vida cotidiana, a partir de analizadores históricos de investigación del entorno "con", "a través", "de" y "sobre" los medios, en cuanto estructuras simbólicas centrales en las nuevas relaciones de poder. Pues, como dice Habermas, la comunicación como forma de participación dialógica constituye el meollo de la legitimidad democrática. El papel educativo de la comunicación es condición indispensable para la existencia de una cultura democrática que fomente la participación social. Por ello la comunicación educativa busca comprometer a público, profesionales y empresarios de la comunicación en un mismo proyecto de autorregulación comunitaria, integrando la participación autónoma y consciente de los sujetos educandos. Se trata, en otras palabras, de pasar de una cultura de la gestión a una cultura de la transformación. Este sería el proyecto de las metodologías participativas. Este es pues el modelo que nos ofrece metodológicamente para la comunicación, la educación y el desarrollo local la Investigación-Acción Participativa.

1. Génesis y sentido de la Investigación-Acción Participativa.

La propuesta metodológica de una comunicación educativa orientada según los principios de la investigación-acción participativa busca la formación de un hombre nuevo a partir del replanteamiento reflexivo de su vida y las relaciones sociales, integrando el saber sobre el sentido común y las representaciones cognitivas desde su propia experiencia de la cotidianeidad. La acción aparece así vinculada de manera decisiva a lo afectivo y lo cognitivo de los participantes. "El sujeto siempre está comprometido en el proceso de aprendizaje, en la investigación, en forma afectiva e ideológica. Percepción y acción no pueden darse separadamente, constituyen una totalidad en permanente proceso de estructuración"[8].

La IAP que aquí se concibe para la educación, la comunicación y el desarrollo local puede definirse entonces inicialmente como aquella metodología que procura establecer relaciones sujeto/objeto en forma simétrica, horizontal y, en la medida de lo posible, no explotadora social, económica y políticamente. En otras palabras, se trataría de una forma de vida que implica compromiso con la praxis popular[9]. La investigación-acción participativa es una metodología transformadora de planeación, acción, observación y reflexión que parte de las necesidades de la gente en la medida en que es producto del compromiso del conocimiento con los propios actores sociales. La línea liberadora que propone, ligando la historia y las vivencias cotidianas con el nivel de lo macrosocial, legitima de este modo el saber popular frente a las representaciones dominantes. Compartimos aquí la definición conceptual de IAP que establece Fals Borda a partir de Gramsci y los estudios culturales de análisis de lo popular, como una metodología de investigación en la que la relación sujeto/objeto se desarrolla integralmente favoreciendo la emancipación

---

[8] PEREZ SERRANO, Gloria, Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo, Dykinson, Madrid, 1990, p.14.

[9] *Cfr.* FALS BORDA, Orlando y BRANDAO, R., *Investigación participativa*, Instituto del Hombre, Montevideo, 1986.

colectiva de los actores sociales. Así, la IAP reivindica la ciencia, la sabiduría y el pensamiento social de las culturas subalternas junto con las técnicas instrumentadas por las ciencias sociales como un modo dialéctico de análisis de lo real.

La investigación-acción participativa, según Tandom, es una metodología que:

- Promueve la producción colectiva del conocimiento. La investigación y presentación de la realidad social es construida por la información obtenida por el propio grupo.

- Promueve el análisis colectivo en el examen de la realidad local por los actores sociales implicados.

- Favorece las relaciones personales y la definición de problemas estructurales en común.

- Y, además, liga reflexión y evaluación con la praxis social de referencia[10].

Cuando se habla de IAP se entiende "un modelo peculiar de investigación-acción que se caracteriza por un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permiten obtener conocimientos colectivos para transformar una determinada realidad social. Al igual que toda investigación, la IAP es un proceso de búsqueda del conocimiento que, sin embargo, a diferencia de los procedimientos convencionales de investigación, este conocimiento se caracteriza por ser producido y compartido desde su origen de manera colectiva. Por otra parte, distingue a este tipo de investigación el uso y aplicación de dicho conocimiento orientado hacia la realidad social próxima que vive el sujeto, de ahí su carácter emancipatorio. Estas connotaciones implican que el proceso de investigación en la IAP deba organizarse necesariamente sobre la

---

[10] Citado por NAIR, Sadanandan y WHITE, Shirley A., *Participatory development communication as cultural renewal*, en Nair/White et al., *Participatory communication and development*, Sage, Londres, 1995, p.181.

acción de un colectivo de personas que promuevan el cambio social"[11].

La IAP como práctica comunitaria de conocimiento integra pues la investigación, el trabajo educativo y la praxis transformadora de la realidad. Se trata, en fin, de un método cuya aplicación abarca, como vamos a ver, todo el campo de las ciencias sociales, desde el ámbito del trabajo social al de la animación y la enseñanza no formal, pasando por el sector educativo y los movimientos sociales comunitarios.

1.1. Surgimiento y evolución de las metodologías participativas.

Si bien es cierto que la génesis de las distintas propuestas de investigación-acción parten de una raíz común en torno a la corriente empírica cualitativa, las aportaciones de este tipo de metodologías al estudio e intervención de lo social han sido, desde los años cuarenta, más que numerosas y diversas. Con el fin de comprender el modelo metodológico propuesto en la presente tesis como diseño de investigación-acción en la práctica educomunicativa, nos permitimos a continuación la licencia de revisar sucintamente los principales autores y propuestas producidas a lo largo de la historia en el campo de la investigación-acción en cuanto estrategia de movilización del conocimiento para la justificación y fundamentación del modelo metodológico aquí propuesto, pues obviamente no todas las definiciones y usos de la investigación-acción coinciden en lo esencial con la definición que hemos aproximado en un principio.

Para comenzar la revisión de las fuentes originarias en el estudio de la génesis de la Investigación-Acción Participativa, cabría, por ejemplo, destacar primero la práctica antropológica de autores como Sol Tax. Esta es una de las muchas propuestas

---

[11] DIAZ, Mario de Miguel, *La IAP un paradigma para el cambio social*, en VV.AA., *Investigación-Acción Participativa*, Documentación Social, número 92, Madrid, 1993, p.97.

que podemos situar en el origen e interpretación de los métodos de análisis participativos. De hecho, el método de intervención analítica proviene de la antropología aplicada al examen de la dinámica cultural, aunque en un principio relacionado con una idea del investigador como controlador absoluto de las condiciones de observación[12]. El concepto de investigación participativa es, por supuesto, más reciente y admite la relatividad de la experiencia del conocimiento, "hasta el punto de romper la tradicional vinculación de subordinación entre investigador e investigado en las tareas implicadas"[13]. Sin embargo, la investigación-acción participativa parte de una mirada holística integradora, característica del análisis antropológico avanzado por autores como Sol Tax. La antropología será el marco teórico de cultivo en el que se sienten las bases de una práctica sociológica de intervención, aunque otras fuentes teóricas constituirán, no obstante, la estructura discursiva de la nueva filosofía dialéctica en el estudio de lo social. La Escuela Crítica de Frankfurt, el materialismo dialéctico y la ciencia social de autores como Habermas, entre otras corrientes de pensamiento, van a configurar, en este sentido, las premisas básicas de esta metodología como denominadores comunes de la nueva orientación criticista en la praxis de investigación.

Ahora bien, no será, sin embargo, sino con la teoría del campo psicológico de Lewin y los trabajos de Dewey en educación cuando, en sentido estricto, se establezca el primer antecendente o verdadero origen de la metodología de IAP, en cuanto iniciadores de una nueva tradición pragmática no crítica, que sienta las bases en el campo de la psicosociología del

---

[12] La llamada antropología-acción introducirá una nueva cultura de investigación, en la que el antropólogo hará converger, por vez primera, los procesos de solución a los problemas sociales con la aplicación de conocimientos y el esclarecimiento de los objetivos de investigación mediante la conciliación en la unidad teórico-práctica de los valores en conflicto. Cfr. Sol Tax, *Antropología-acción*, en SALAZAR, María Cristina (Ed.), *La investigación-acción-participativa. Inicios y desarrollos*, Editorial Popular, Madrid, 1992.

[13] FALS BORDA, Orlando, *La investigación participativa y la intervención social*, en VV.AA., *Investigación-Acción Participativa*, Documentación Social, número 92, Madrid, 1993, p.9.

método de investigación-acción como estrategia de análisis grupal en la planeación, acción y evaluación de los problemas sociales. Ambos autores son los encargados de iniciar en Estados Unidos esta nueva perspectiva de investigación en el contexto histórico de la crisis derivada por la gran depresión económica (1929), justo cuando la sociedad y el sistema educativo estadounidense en su conjunto comienzan a mostrar síntomas de desintegración bajo el orden de una economía fordizada, regida por los valores productivistas de la norma de consumo masivo.

En la historia estadounidense de la teoría y metodología de la investigación-acción podemos distinguir, siguiendo a Pérez Serrano, tres grandes etapas:

1º) La generación de la Escuela Nueva, basada en el ideal de la democracia norteamericana y sus esfuerzos por universalizar la educación, en la que autores como Jhon Dewey vinculan el problema pragmático de la educación como un ejercicio de reconstrucción social democrática.

2º) La generación de posguerra, inspirada en el pensamiento reformista de autores como Lewin, justo en una época de expansión transnacional del capitalismo estadounidense.

3º) Y la generación del desencanto, en la que a diferencia de los planteamientos de Dewey y de Lewin, la investigación-acción cumple un papel regenerador del sistema educativo, impulsando el movimiento de educación compensatoria.

Lewin será el autor de referencia obligada, que marca el origen de esta nueva metodología. Pese a fundamentarse en experiencias de laboratorio ajenas a la fluidez y la dialéctica de la vida social, su propuesta de investigación tiene la virtud de sentar las bases de una técnica -la training-group- luego desarrollada por otros modelos psicopedagógicos, tanto en el campo de la autogestión en grupos de adultos (Lobrot) como en el estudio del psicodrama terapéutico (J.L.Moreno). Serán algunos de sus más destacados discípulos los encagados en un

principio de desarrollar, en Estados Unidos, la técnica del T-Group como un nuevo método pedagógico de aprendizaje basado en la dinámica del grupo para el entrenamiento cultural del proceso de socialización. A partir de sus trabajos, los grupos de sensibilización, los grupos de diagnóstico y de encuentro, los grupos operativos, en general, desarrollan nuevas alternativas y experiencias de trabajo como un tipo de formación centrado en el desarrollo relacional de los sujetos, más allá de los contenidos meramente formales.

En su conocido artículo, publicado en 1944, que por vez primera trata a fondo el problema de la teoría y la práctica de investigación en ciencias sociales, Kurt Lewin va a sentar las bases canónicas de esta metodología social concibiendo la investigación-acción como:

- Una práctica social reflexiva en la que no cabe hacer ninguna distinción entre la práctica que se investiga y el proceso de investigación de esta práctica.

- Un proceso que exige la integración de la acción, el entrenamiento y la investigación como desarrollo de potencialidades para mejorar las relaciones intergrupales.

- Una actividad desarrollada por grupos o comunidades con el fin de cambiar sus circunstancias, de acuerdo con una idea compartida por los miembros del grupo.

Lo novedoso de la propuesta de Lewin es que por primera vez valora la pertinencia de un tipo de investigación basado en la praxis social reflexiva que integra el momento de la acción con el análisis compartido en la dinámica grupal cotidiana. Su enfoque de la acción social como parte integrante del proceso de investigación cuestionará, en términos generales, las nociones básicas de investigación que fundamentaban la separación entre producción de conocimiento y aplicación del saber en forma de poder social. Por primera vez, las ciencias sociales podían vislumbrar una forma o procedimieto de investigación que ligara

el enfoque experimental de la ciencia con los programas de acción social en la resolución de los problemas sociales más acuciantes. La investigación-acción aparece entonces como la síntesis teórico-metodológica que integrará las tareas de recolección de información, conceptualizaciòn, planeación y evaluación con la ejecución y evaluación de los procesos de intervención social, en forma participativa.

Lewin diseña, básicamente, las premisas características de la investigación-acción psicosociológica defendiendo el carácter participativo de la metodología, su compromiso (reconstruccionista) con el desarrollo democrático y la identificación de la compleja trama de necesidades en favor del cambio social. La investigación-acción nace por tanto con una clara voluntad reformista. La preocupación de Lewin es justamente lograr una repercusión inmediata de la investigación en la mejora de la realidad para la resolución de problemas prácticos que se presenten en los diferentes campos de la actividad pública. Cuando acuña la experesión "action research" como nuevo modelo de investigación, lo que se propone es describir un modelo alternativo al tradicional enfoque analítico, superando el estéril positivismo por una mayor fundamentación en los programas de acción y reforma social. La crítica a los modelos experimentales y la más que demostrada ineficacia de la investigación social positivista abonará el camino para un nuevo enfoque científico, basado en un tipo de racionalidad mucho más comunicativa y abierta.

Siguiendo en ello a Jhon Dewey, Lewin va a criticar el carácter aislacionista de la investigación social clásica en su apuesta por una concepción del proceso de investigación anclado en el contexto y el universo social de referencia, con el fin de favorecer un uso práctico del conocimiento al servicio de las necesidades de la comunidad. Si Dewey propuso un tipo de investigación acorde con el carácter democrático de la educación, impulsando el aprendizaje en la acción, y la necesidad de implicar activamente a los profesores en los proyectos de investigación para la resolución de problemas

sociales reales y concretos, la investigación-acción representará el instrumento metodológico esperado para la transformación y mejora de la realidad social. En el marco de la vocación reformista de Lewin, el método de investigación-acción surge entonces como un proceso de búsqueda orientada a la intervención científica en el entorno social como proceso de aprehensión colectiva de la realidad en forma socialmente activa. El objetivo de la reflexión psicosociológica en la que nace tal estrategia de intervención se asocia básicamente, en este sentido, con la resolución del problema de las actitudes y los prejuicios en el impulso democrático que puede desempeñar la ciencia dentro de los esfuerzos de consecución del cambio social. Si bien la perspectiva lewiniana está restringida por el hecho de que no realiza la aplazada revolución epistemológica, al limitar su alcance praxiológico a las tradicionales concepciones del saber y de la acción, en la que predomina un desconocimiento y repliegue relativo de esta última,

Desde un principio, a Lewin sólo le interesaron antes que nada los problemas de cambio de actitudes y de los prejuicios en la mejora de la calidad de las relaciones sociales como una forma autocrítica de superación de los problemas reales. Su fijación por este tipo de problemas le va a llevar desde el campo cerrado de los estudios científicos a una concepción de la investigación-acción como reflexión autocrítica objetiva que garantiza la evaluación rigurosa de resultados, más allá del autocentramiento grupal. El planteamiento que haga se definirá por tanto como una praxis de intervención ligada a las preocupaciones psicosociales.

En el marco general de estas preocupaciones, Lewin llegará a la conclusión de que la investigación-acción como estrategia de campo debe caracterizarse por la comunicación y la mejora de las relaciones grupales en el proceso mismo de investigación. La acción social apuntará así en su diseño metodológico a un cambio psicosocial. Sólo bajo esta condición, Lewin propondrá su metodología fundamentándose en los principos integrados de investigación, acción y formación, con especial énfasis en la

función formativa. Pues, según llegará a entender, todo proceso de integración teórico-práctica implica en su modelo la consideración integrada de tres elementos interrelacionados triangularmente (la investigación, la acción y la formación) para que los sujetos puedan participar de un aprendizaje grupal de valores, actitudes y habilidades al servicio del cambio social.

La propuesta de investigación-acción que elabora estará orientada por el objetivo praxiológico de construcción de una ciencia de la acción social dirigida a la optimización de la práctica, articulando para ello, en el seno de un mismo modelo, las intenciones de la política, los cálculos de la estrategia y los riesgos de la táctica. De tal manera que la perspectiva praxiológica tiene en su obra una utilidad heurística predefinida por el objetivo del conocimiento general y ordenado de las conductas, las situaciones y los comportamientos sociales, a partir de la teoría de los juegos y el análisis general de sistemas como marco de integración de los elementos dialécticos que conforman las coordenadas espaciotemporales de la praxis como estrategia de productividad de la acción, en la reforma en la construcción de un orden armónico y ecológicamente humano.

Además de las aportaciones etnográficas de Garfinkel, Lewin representa el mayor esfuerzo de sistematización en la elaboración de una técnica efectiva de intervención sociológica, basada en una concepción optimista del hombre y de los grupos que integran toda sociedad, pese a que el objetivo de la reflexión psicosociológica en la que nace tal estrategia de intervención se asocia básicamente a la resolución del problema de las actitudes y los prejuicios en el impulso democrático que puede desempeñar la ciencia en la búsqueda y consecución del cambio social. Objetivo éste claramente reformista que en los cincuenta derivará en una versión mucho más restrictiva, de orientación pragmática, a través de trabajos como los de Corey, cuya propuesta metodológica matizará el alcance de las ideas lewineanas para reducir la investigación-acción a una estrategia

meramente colaborativa entre "prácticos" e investigadores, como estrategia de integración de las habituales desviaciones cientificistas según una mirada relativamente socializadora del proceso de investigación. "Si bien el trabajo de Lewin, en general, expresaba preocupaciones similares a las de la IAP de hoy (teoría/práctica, el uso social de la ciencia, el lenguaje y la pertinencia de la información) sus seguidores, un poco después de su muerte, redujeron la amplia trascendencia de las intuiciones de Lewin, atándolas a procesos en pequeños grupos como en la administración de una fábrica, y a cuestiones clínicas, como las referidas a la rehabilitación de excombatientes"[14]. Los trabajos de Corey y sus discípulos, en particular, van a suponer el replegamiento reformista de la investigación-acción, según imaginaron Lewin y Dewey, al servicio de los objetivos pragmáticos y operacionales, que llegaría a derivar incluso en un uso de la metodología dentro del campo de las organizaciones militares y la gestión comercial en coherencia con los presupuestos iniciales que sustentara la perspectiva vocacionalmente reformadora de Kurt Lewin.

El paradigma lewiniano quedará en este sentido marcado, desde el principio, por el carácter utilitario de la aplicación investigadora, la eficacia y la vigencia de las soluciones ligadas al carácter productivo, en perjuicio de la intención del conocimiento y la calidad del tratamiento de la información. Así, en Lewin, el rol del analista interventor corresponde más bien al prototipo clásico de profesional más que a la función de agente de cambio. Su concepción mecanicista del funcionamiento práctico de los grupos, retomada por la teoría de las organizaciones y la psicoterapia centrada en el cliente, revelará, de hecho, un modelo lógico basado en la homogeneidad mecánica y la integración biosocial. "Los disfuncionamientos se consideran, de acuerdo con ella, efectos de errores (de juicio, de elecciones estratégicas debidas a insuficiencias de conocimiento o a un nivel de uso del método), efectos de crisis (acción de agentes patógenos endógenos o exógenos a los

[14] FALS BORDA, Orlando y RAHMAN, Anisur, *La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo*, en Salazar, op.cit., p. 216.

organismos) o de descomposturas (deterioro o presencia de elementos defectuosos entre los componentes de la máquina). El orden racional o natural, se postula como algo normal, mientras que el desorden reviste un carácter patológico"[15]. Las aplicaciones con estrategias metodológicas de grupo buscan, en este sentido, ser operacionales.

Así, por ejemplo, en el origen teórico de la investigación-acción participativa, la psicoterapia de Rogers, vinculada al enfoque institucional y a la práctica terapéutica no directiva, aunque ciertamente representa la renovación pedagógica del activismo didáctico -por ejemplo, las técnicas Freinet- en su evolución hacia una crítica radical de la ideología educativa, terminará por buscar solventar sin embargo los problemas "anómalos" de la institución y las organizaciones, mejorando las actitudes y el comportamiento individual de los sujetos mediante su adaptación activa. El objetivo de las aplicaciones de la psicoterapia rogeriana en el campo de la educación favorecerá, en este sentido, una reevaluación a fondo de la pedagogía a la luz de los avances y conclusiones alcanzados por las ciencias humanas, al fin de humanizar la educación positiva, hasta entonces basada en esquemas conductistas. Pero, a cambio, la nueva práctica psicosociológica propondrá entonces la participación de los individuos y los grupos sociales en las tareas de educación para lograr, terapéuticamente, la rentabilidad productiva necesaria que garantizara cambios psicológicos y sociales significativos entre el personal educativo en las formas de gestión y desempeño institucional.

En sus orígenes, la psicopedagogía y la teoría de grupos nació no obstante vinculada a los intentos de renovación del sistema escolar, con el fin de sustituir la concepción dominante en la enseñanza tradicional, según el modelo bancario, por una metodología de aprendizaje centrada en el grupo y no en el alumno, de carácter no directiva y esencialmente

---

[15] ARDOINO, Jacques, *La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?*, en Felix Guattari et al., *La intervención institucional*, Plaza y Valdés, México, 1987, p.17.

antiautoritaria. Aunque nos encontramos aún con la idea dominante del monopolio de la autoritas, pues el maestro induce al grupo a ejercer una acción sobre sí mismo, lo cierto es que la psicología de los grupos desarrollará un nuevo concepto de trabajo cooperativo centrada en la negociación y las decisiones compartidas, según los principios de equilibrio y autonomía personal que renovará las formas didácticas de educación en el aula. A partir del reconocimiento del valor e importancia pedagógica de la creatividad del grupo, las propuestas didácticas que se desarrollen en torno a esta estrategia van a partir de la idea de participación como base esencial de la nueva cultura pedagógica, asumiendo el principio de autonomía como un parámetro rector mediante el cual "el maestro centrado en el grupo permite al niño descubrir, en y por el grupo, el sentido de su libertad y de sus responsabilidades"[16]. En vez de atar al educando a un mundo positivo predeterminado, la nueva educación defenderá una enseñanza no directiva, que conduzca al niño, y después al adolescente, hacia una disponibilidad propia que lo adapte a todas las necesidades que puedan suscitarle una realidad cambiante a lo largo de su vida.

Desde hacía ya varios años, el replanteamiento en las relaciones maestro-alumno había venido apuntando la necesidad de introducir en las actividades pedagógicas los desarrollos del psicoanálisis, la psicología de la forma y, en general, las ciencias de las relaciones humanas, tal y como concluirá a principios de la década de los setenta el Informe Faure. La educación retoma entonces las premisas teóricas y los avances en investigación de la nueva psicosociología norteamericana, concibiendo la actividad educativa como un proceso de mediación psicoterapéutica que buscará formas o instrumentos analizadores en el desarrollo del autoanálisis grupal. La mediación será pues el concepto clave de la nueva cultura psicológica y educacional. En psicoterapia, por ejemplo, se extenderá la idea de que la introducción, entre el terapeuta y el enfermo, de una mediación en el proceso de cura es la condición necesaria de la curación misma, para una eficaz intervención terapéutica institucional.

---

[16] HERBERT/FERRY, op.cit., p.65.

Por supuesto esta mediación estará protagonizada por los integrantes del grupo, aunque también se incluirán objetos, personas, instituciones, referentes imaginarios, situaciones, metas comunes, etc...[17]. De modo que incluso el periódico escolar se puede constituir en instrumento generador de mediaciones en el análisis de los conflictos de intereses que subyacen y permanecen ocultos en todo tipo de relación social, a condición de favorecer en los sujetos mayor autonomía, mayor responsabilidad social y autoconciencia en la autodeterminación de su conducta.

Básicamente, la aportación de Rogers a la dinámica de grupos utilizada por la primera pedagogía institucional consistirá entonces en renunciar al rol educativo reformista, creando en la práctica las condiciones bajo las cuales las capacidades de autodeterminación pueden actualizarse individual y socialmente[18]. Entre las virtudes de un método activo de participación grupal como éste, la psicoterapia institucional contribuirá así de manera decisiva en la dinámica de enseñanza-aprendizaje a promover nuevas actitudes de prospección e iniciativa personal, integrando trabajo téorico y reflexión práctica en una nueva dialéctica transformadora del medio educativo. La dinámica de grupos aplicada a la educación planteará una reflexión profunda sobre el problema de las actitudes, las relaciones sociales y el papel de la afectividad en la enseñanza, en el horizonte de la construcción colectiva del conocimiento, pensando reformar la práctica pedagógica de la educación frente a la filosofía y metodología positivistas, en un empeño sistemático de reconstrucción de la escuela y el proceso de transmisión cultural, desde el campo marginado de las ciencias humanas, que recupere la importancia del sujeto en el proceso de construcción del conocimiento.

---

[17] Ibid., p.203.

[18] Para un estudio y aproximación a la obra de Rogers y sus aportaciones a la psicoterapia Cfr. ROGERS, Carl, *Psicoterapia centrada en el cliente*, Paidós, Buenos Aires, 1966; A. de Paretti, *Carl Rogers y la orientación no directiva en la pedagogía*, en Herbert/Ferry, op. cit., pp. 105-120.

El nuevo método de educación basado en dinámica de grupos pretenderá que el colectivo cobre conciencia de lo que ocurre en su interior desde el punto de vista psicológico, para fomentar la lógica de autocontrol y responsabilidad del grupo-clase analizando los fenómenos emocionales. Así, la función facilitadora del docente se orientará hacia una nueva actitud de compromiso en la superación de los obstáculos que libremente encuentran los alumnos en las actividades de autoaprendizaje. Todo el proceso de conocimiento pasará a centrarse en la calidad de la interacción. El objetivo por tanto de la intervención psicosociológica consistirá, básicamente, en facilitar los dispositivos de reunión y comunicación auténtica a partir del cual los sujetos educandos puedan participar libremente para un productivo proceso de aprendizaje. La investigación-acción a partir de la dinámica de grupos, entendida a la vez como modelo de funcionamiento social ("teoría del campo psicológico") y como práctica de formación (Grupo T), se caracterizará entonces por constituir un procedimiento abierto de retroalimentación de información en el mismo proceso de estudio.

Esta concepción, este tipo de práctica grupal centrada en el sujeto será el punto de arranque que la psicología social fundamente a posteriori en el desarrollo de una perspectiva epistemológica, cuyos presupuestos darán lugar, más tarde, a la consolidación de las dinámicas transformadoras de IAP. El paso de planteamientos como el psicodrama moreniano a este otro método consiste sólo en comprender la importancia de la demanda de los analistas, a la vez que se tiene en cuenta el contexto en el cual opera la técnica de investigación[19].

La participación, en esta primera instancia, será sólo un medio de productividad individualizada. Se trata de un tipo de una participación ajena al cuestionamiento o interrrogación sobre el sentido y proceder de la técnica, pues el objetivo de la misma es la productividad y adaptación institucional.

---

[19] Para una crítica de las teorías de los grupos y su teleología mixtificadora desde el análisis institucional, léase LOURAU, René, *El análisis institucional*, Amorrortu Editores, 1984, pp.191-233.

La dinámica de grupos y el desarrollo de la psicosociología como nuevo campo interdisciplinario de estudio coincide, no casualmente, con un periodo de posguerra en el que se inspirarán importantes programas como el Training Within the Industry (TWI) junto con toda la parafernalia de la psicología del trabajo y la teoría de las organizaciones. La intervención psicoterapéutica en el interior de la empresa capitalista informa del relativo isomorfismo que habitualmente se ha establecido entre el taller y la escuela, en donde indistintamente la teoría de grupos aplicó sus conocimientos, del mismo modo que el positivismo sirvió anteriormente como marco filosófico general para la organización de la escuela y la eficacia en la producción industrial: si en el plano de la pedagogía, la dinámica de grupos y la no directividad rogeriana impulsaron la renovación educativa estableciendo nuevos métodos en la relación profesor-alumno, la psicología social intervino por otra parte en la empresa, instrumentando sus saberes sobre los grupos humanos con el objetivo de soterrar las contradicciones sociales existentes, debido en especial a las situaciones de transformación industrial y modernización tecnológica que configuraban un nuevo marco en las relaciones laborales, afectando directamente el perfil y la cualificación del obrero masa industrial.

Nos encontramos pues ante un tipo de intervención psicosociológica orientado por la física social del equilibrio funcionalista. Como bien explica Ardoino:

> "Los bloqueos, los disfuncionamientos, las crisis y las dificultades que se encuentran en el origen de la demanda (..) se deben a una negativa más o menos consciente (en particular de la dirección o de los ejecutivos) a ver cuáles son los problemas, su naturaleza real, a investigar verdaderamente cómo sería posible resolverlos, pagar el precio necesario para su solución. Dando la posibilidad de expresarse a quienes habitualmente no lo tienen, favoreciendo de manera suficientemente progresiva la circulación de informaciones y confrontaciones, es decir, creando nuevas estructuras de comunicación y de trabajo en torno de los problemas a medida en que éstos son identificados, el psicosociólogo espera aumentar (así) la capacidad del conjunto para que reconozca el origen de ciertas dificultades, para que se entrevean las direcciones de las soluciones, para que enfrente, con un mayor conocimiento de causa, en qué medida se ha decidido realizar una inversión y pagar el precio de un mejor

funcionamiento; y esto se tiene que conseguir sin sustituir a los actores involucrados, sin dar consejos"[20].

La no directividad será pues equilibrada por la instrumentación operativa de la intervención psicosocial. La comunicación auténtica quedará reducida a un simple proceso de comunicación mediado por el interés instrumental de la institución, al margen del contexto y sentido de su funcionamiento socialmente determinado. Como Vásquez y Oury reconocen, la psicoterapia no directiva, aplicada al ámbito de la educación, cometerá el error común, de subestimar el carácter sobredeterminante de las estructuras económico-políticas. Los factores sociales serán entonces factores individualizados, y el sentido de la praxis una reflexión orientada operativamente, y despojada de los elementos contradictorios y conflictivos que amenazan la existencia del grupo al fin de garantizar la supervivencia de la propia institución social.

1.2. Pedagogía institucional y dinámica de grupos.

Las estrategias de investigación-acción basadas en un modelo de pedagogía activa y el trabajo de animación con grupos no comenzará a prestar atención a los aspectos sociotécnicos y económicos, más allá del planteamiento de la psicosociología, sino a partir del desarrollo de la perspectiva institucional en el planteamiento de los problemas colectivos del aprendizaje, basado en la percepción y comprensión cognitivas.

La llamada "pedagogía intitucional" será el resultado del estudio analítico que la psicología social desarrolle en torno a la importancia y pertinencia terapéutica del grupo básico como grupo de trabajo. Como comentan Vásquez y Oury, esta propuesta pedagógica tendrá la virtud de aportar todo un amplio conjunto de técnicas, de organizaciones, de métodos de trabajo y de instituciones internas nacidas de la práctica de clases activas,

---

[20] ARDOINO, Jacques, *La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?*, en Felix Guattari et al., *La intervención institucional*, Plaza y Valdés, México, 1987, p.52.

que colocarán a los niños y adultos en situaciones nuevas y variadas requiriendo de cada uno de ellos entrega personal, iniciativa, acción y continuidad. Con la pedagogía institucional, el grupo será definitivamente el eje nuclear de la intervención pedagógica. Todas las actividades serán orientadas al funcionamiento reflexivo, comunicacional y formativo del mismo, en función de una idea del aprendizaje entendida como práctica de liberación. Algunos autores como Pagés propondrán, de hecho, una práctica grupal terapéutica ahondando en la economía libidinal que organiza ideológicamente al grupo mediante juegos regresivos de retorno al útero materno, representado por la propia organización. La experiencia vital será entonces valorada por la pedagogía como un recurso de aprendizaje y de acción educativa que ofrece la posibilidad de una reconceptualización de la praxis didáctica, en función del principio de subjetividad que gobierna la comprensión y el entendimiento de la realidad por parte de los propios sujetos educandos. De tal modo que los profesionales de la educación se convierten en la pedagogía institucional en dinamizadores de experiencias grupales en el proceso de análisis cultural.

El trabajo del docente con los grupos buscará cumplir una serie de reglas básicas que garanticen el interés e identificación de los miembros del grupo con el tema objeto de la dinámica; el diseño de un plan concreto de trabajo, la elaboración de una ruta crítica y, sobre todo, antes que nada, la realización de actividades colectivas que generen autocrítica y reflexividad grupal al interior del grupo. Así, por ejemplo, Lobrot desarrollará modelos institucionales de enseñanza-aprendizaje, en los que la clase se perfila como sujeto-actor de su propio conocimiento. Algunos autores llegarían incluso a retomar la perspectiva psicoanalítica de Mendel para aplicarla al grupo de aprendizaje como grupo de diagnóstico colectivo, esbozando una suerte de freudomarxismo psicopedagógico.

Aunque el nivel de comunicación participativa se reduce al grupo o como mucho a la institución escolar, presuponiendo por

tanto una división imaginaria entre realidad social y sistema educativo -distinción ésta que, en un principio, se pretende eliminar-, el enfoque dinámico de este modelo educativo significará, en la práctica, una continua transformación del trabajo pedagógico dentro de la escuela. De hecho, a partir de la conceptualización activa de este modo de trabajo en la dinámica de aprendizaje, la pedagogía pasará de un modelo de pedagogía institucional a la intervención socioanalítica de carácter autogestionario, superando en su crítica los estrechos límites metodológicos de un enfoque como el que sustentaron Oury y Vásquez[21]. El socioanálisis planteará entonces una mirada distinta del grupo de aprendizaje. El enfoque lapassadiano renunciará a la artificiosidad idealista del grupo, fundamentando, de este modo, en su crítica una visión más institucional de las relaciones sociales en las que se inserta la actividad grupal. Lapassade va a considerar las técnicas de grupo en su contexto original. Su crítica va a ser por tanto una crítica ultrista, "en vez de reprochar a las técnicas de grupo ir demasiado lejos, las reprocha mantenerse al servicio de fines que, teóricamente, siguen siendo los fines de la pedagogía positiva. Aparentemente, entonces, no se trata, en esta etapa, de una crítica en nombre de la dimensión institucional de los pequeños grupos. En realidad, el acento puesto en la relación con el saber, en tanto ella subsiste a través de la relación del grupo con el monitor, y el acento puesto en la negatividad propia de todo acto de formación, nos invitan a ver en la visión lapassadiana del T-group un análisis de la institución del saber, es decir, del saber en tanto instituye la relación grupal como relación asimétrica, y no como una pretendida transparencia relacional"[22].

La pedagogía institucional consistirá entonces en un método de análisis permanente de las instituciones externas, esto es, de la dialéctica entre autonomía y heterocontrol, con el fin de comprender, como comenta Lapassade, el margen de libertad en el cual el grupo-clase puede autodeterminar su funcionamiento a

---

[21] Cfr. VASQUEZ, Aida y OURY, Fernand, *Hacia una pedagogía del siglo XXI*, Siglo XXI, Madrid, 1971.

[22] LOURAU, René, *El análisis institucional*, op.cit., p.249.

través de instituciones internas. A diferencia de la primera pedagogía institucional, Lourau propone "favorecer la socialización educativa, permitiendo que en la medida de lo posible los educandos instituyan su organización, haciéndolos tomar conciencia de las coerciones institucionales, que condicionan su aprendizaje"[23]. Dicho en otras palabras, se tratará de una pedagogía de la autogestión y del análisis del sistema de referencia en el que institucionalmente se desenvuelve dicha autogestión, orientada según la perspectiva constructivista de la acción social de los educandos.

1.3. Socioanálisis y dialéctica social.

La experiencia desarrollada en Francia en torno al análisis institucional es el primer intento revolucionario de una sociología de la intervención que apuesta en forma coherente por el compromiso político al servicio del cambio social. La psicología lewiniana y la gestáltica, la experiencia emancipadora del sociopsicoanálisis, la nueva teoría del grupo a partir de la perspectiva de autores como Rogers y las diversas corrientes del marxismo crítico en boga configurarán en su conjunto el marco teórico del debate en el que surjan movimientos como el del 68, difundiendo el nuevo procedimiento de análisis institucional en torno al concepto clave de intervención. La historia de esta perspectiva socioanalítica nace, sin embargo, en el contexto académico de los años cincuenta.

Exactamente en 1955, un grupo de psicosociólogos francés parte en una misión a Estados Unidos. A su regreso, este grupo introduce en Francia la técnica del Grupo T que será denominado grupo de base, o grupo de diagnóstico y/o de formación, y otras veces adoptará el nombre de grupo de evolución. A partir de la importanción de estas nuevas técnicas grupales, los investigadores franceses comenzarán a aplicar el modelo en experiencias grupales de psicoterapia. Iniciada por ejemplo la

[23] Ibid., p.253.

década de los sesenta, Monod y Boutonier aplicarán por vez primera estrategias de intervención en psicología clínica, centrada en la relación transferencial entre el terapeuta y el sujeto de la cura. La amplia experiencia que acumularía la psicología social en la aplicación práctica de la filosofía de la intervención dentro de las llamadas comunidades prácticas, en las organizaciones y los grupos informales, así como en el campo experimental del movimiento de la nueva antipsiquiatría pondrán más tarde las bases metodológicas para su posterior aplicación al análisis social.

Durante la década de los sesenta, la intervención sociológica tendrá de hecho un gran y extraordinario predicamento en toda Francia. A partir de una crítica a la sociología convencional, Touraine, por ejemplo, desarrollará un análisis de la acción colectiva, otorgando una función de sujetos a los miembros que integran todo grupo social para su autoanálisis como movimiento. La sociología de intervención nacerá entonces como una práctica marginal basada en la implicación social del analista, que contempla la interpenetración de los investigadores con los grupos sociales. Pero a condición, en este caso, de mantener la división del trabajo de investigación que privilegia la mirada del especialista-sociólogo. En la práctica, este y otros modelos de intervención sociológica, como critica Rodríguez Villasante, no aceptarán ni en modo alguno consideran respetar las complejidades y variedad contradictoria de los actores-sujetos, tal y como son. El planteamiento de Touraine, en el fondo, responderá a una mentalidad positivista que concibe la intervención según los principios de la "ingeniería social", situándose por tanto todavía, en el paradigma del "padre negado".

Frente a esta racionalidad instrumental como cultura de investigación, el socioanálisis va a representar un nuevo método de intervención sustentado, de manera consecuente, en una crítica interna a las ciencias sociales, que llevará hasta sus últimos fundamentos el rechazo a la reificación social de los

dispositivos investigadores que abstrae la génesis y el origen histórico del conocimiento social. Al contrario que otras estrategias de intervención sociológica, el origen del socioanálisis parte pues de una consistente doble crítica a la abstracción sociológica dominante en las disciplinas sociales.

Si como señala Anzieu, las corrientes interpretativas del fenómeno grupal se orientaron básicamente al campo microsocial como un modelo derivado de las ciencias físico-químicas traducidas en términos de campos de fuerza y álgebra topológica (Lewin) o como lugar de proyección y producción imaginaria (Bion), con la nueva perspectiva institucionalista el grupo será analizado desde un enfoque revolucionario, como lugar imaginario y espacio potencial de liberación emancipadora de la energía social cristalizada ideológicamente. Aunque, como apunta Lourau, "por una parte, el socioanálisis nació de la crítica activa efectuada por Lapassade a las técnicas, métodos, teorías implícitas y finalidades de la psicología aplicada a la capacitación, así como a la intervención (...) (y) por otra parte, el socioanálisis se desarrolló esta vez paralelamente a la intervención psicosociológica y ha sido metido en el mismo saco que ésta en su calidad de crítica"[24], el socioanálisis terminará por producir una nueva ruptura epistemológica.

Como explica Lapassade, "mientras que la demanda psicoterapéutica (individual) parte del sufrimiento de la gente, la orden socioanalítica no está determinada generalmente por el sufrimiento eventual de un establecimiento (sus conflictos internos)"[25] orientándose según la lógica de subjetivación del grupo básico. El socioanálisis no pretenderá restablecer el equilibrio perdido por las contradicciones que atraviesan la institución y la estructura social empeñado en favorecer una apertura dialéctica mediante la promoción e impulso de la propia

---

[24] LOURAU, René, Balance de la intervención socioanalítica, en Felix Guattari et al., *La intervención en las instituciones de educación y de formación*, Plaza y Valdés, México, 1987, p. 172.

[25] LAPASSADE, Georges, *La intervención en las instituciones de educación y de formación*, en Felix Guattari et al., *La intervención en las instituciones de educación y de formación*, Plaza y Valdés, México, 1987, p.142.

intervención grupal. Quizás por ello mismo, este carácter revolucionario ha hecho que el análisis institucional resulte difícilmente vendible, permaneciendo confinado en los medios intelectuales y de formación, sin penetrar en las empresas ni en las administraciones públicas por su demanda claramente restringida.

Hasta la fecha, el análisis institucional se ha configurado tradicionalmente como una demanda didáctica y no terapéutica. De hecho, todas las investigaciones conocidas así como las intervenciones socioanalíticas efectuadas por Lapassade se ubicaron desde un principio en el campo de la enseñanza, la educación o las actividades culturales. Como reconoce el propio Lapassade, la autogestión de la intervención socioanalítica es más un producto de la autogestión de la formación en seminarios, que de las experiencias hechas en los establecimientos. Casi se puede decir que esta forma autodirigida de la intervención constituye, antes que nada, una prolongación de la psicosociología en su desviación autogestionaria. El socioanálisis, como comenta Lourau, es una prolongación de la actividad profesional habitual de los intervinientes en el campo de la pedagogía. Por ello las intervenciones se han orientado preferentemente al terreno común de los establecimientos de enseñanza, las asociaciones de formación permanente, las instituciones psiquiátricas y los centros de readaptación social, al constituir estos espacios universos simbólicos socialmente marcados que favorecen la productividad del habla compulsiva de los sujetos, permaneciendo institucionalmente cerrados de forma hermética a la realidad. El hecho de que el análisis institucional haya derivado, casi de manera exclusiva, en prácticas de autogestión pedagógica aplicada al amplio campo de la enseñanza y el aprendizaje se debe sobre todo al peligro inminente que plantea la simulación de la crisis en el análisis de lo instituido. Más allá del terreno de la educación, el socioanálisis se ha mostrado peligroso en la medida que la coherencia perfecta de la intervención socioanalítica remite directamente al rito de la asamblea general permanente, en la

que todos los miembros del establecimiento se reunen haciendo cesar cualquier otro asunto cotidiano.

Pese a ser la intervención sólo un "ersatz" de crisis social, el análisis institucional surge cuestionando las hipótesis de partida de la práctica psicosociológica características de la corriente de las relaciones humanas, subrayando la especificidad inteligible de lo "macro", de las estructuras y las características fundamentales de la organización, de las significaciones y las funciones simbólicas de la institución social, para poner en evidencia los fenómenos de poder y las dimensiones políticas del grupo y, en general, de la propia organización en la que se anudan las identidades del grupo. La lógica interventora del socioanálisis parte pues por principio del cuestionamiento general del orden instituido. El socianálisis es una metodología instituyente como dialéctica de la negación de lo real institucional, socialmente establecido como convención. Parte de la importancia del trabajo de lo negativo, dando cuenta al mismo tiempo de la propia práctica. La crítica institucional es, de hecho, un análisis del fundamento ideológico a partir del cual se reifican las prácticas sociales. En este sentido, el análisis institucional es una forma de contrasociología que subraya la importancia de lo político.

El análisis institucional privilegia sobre todo, como objeto de interés, las relaciones de fuerza socioeconómicas y la lógica de dominación que atraviesan de manera estructural los microsistemas organizacionales. A partir de su análisis la investigación-acción institucional persigue que los grupos-objeto lleguen a ser grupos-sujeto para que sean ellos los que desde dentro de las instituciones vayan conociendo, analizando y renovando la estructura de relaciones con el fin de alcanzar unas formas de socialidad más equitativas y justas. La intervención sociológica que se desarrolla en el análisis institucional está por ello mismo orientada a procesar críticamente los compromisos del poder. Su praxis estará pues sistemáticamente dirigida a cuestionar los fundamentos del poder instituido a partir de una mirada dialéctica de lo social. La

concepción del poder en la nueva pedagogía institucional es por eso antes que nada críticamente dialéctica, resultando en consecuencia el esfuerzo de los socioanalistas un proyecto de transformación del encargo pedagógico en una práctica de intervención para la liberación social.

A tal fin, el socioanálisis, en cuanto praxis de la intervención, busca favorecer el encuentro institucional como pedagogía, con el objetivo no declarado de liberar la energía social de los grupos, movilizando para actividades comunes a los sujetos involucrados en el análisis. El trabajo a desarrollar por la investigación-acción se orienta en este sentido hacia la creación de comunidades autocríticas de personas que se implican en el proceso de transformación en todo el período de la investigación. Más allá aún, el sentido de la práctica socioanalítica consistirá en que estas comunidades logren "emanciparse de las restricciones institucionales que les limitan su capacidad de vivir sus propios valores educativos y sociales"[26]. El trabajo de intervención será por tanto, al mismo tiempo, un trabajo de formación autónoma y, en consecuencia, un aprendizaje colectivo de educación para la libertad.

En este programa metodológico, más que el aspecto técnico del método, la investigación-acción emancipadora busca revisar los presupuestos y premisas ideológicas esenciales de la investigación, al fin de lograr la reconstrucción de un proyecto político autónomo que facilite la emancipación institucional de los sujetos y grupos humanos comprometidos con la acción y el cambio social. Epistemológicamente, la intervención debe guiarse en función de este objetivo considerando además la voluntad de autonomía del grupo. Teórica y metodológicamente, el análisis deberá por tanto incorporar como primer paso la evaluación del sentido mismo del conocimiento. Según estos requerimientos, el análisis se organizará a partir de cuatro pasos fundamentales:

---

[26] PEREZ SERRANO, Gloria, *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*, Dykinson, Madrid, 1990, p.83.

a) El inicio de la intervención como resultado de una demanda definida por el cliente solicitante identificado a través de las preguntas sobre el poder de establecimiento de la intervención y la responsabilidad del proceso socioanalítico.

b) El contrato metodológico como acuerdo de las reglas prácticas que regirán a partir de ese momento las relaciones entre cliente e interventores.

c) El establecimiento de las modalidades de indemnización y la naturaleza y duración de las prestaciones correspondientes.

d) La delimitación del contrato jurídico y el diseño de las líneas estratégicas del programa metodológico, que por definición -como previamente se ha puesto entre paréntesis el carácter político del análisis- nacerá orientado a un tipo de intervención abierta al habla y la libre disposición del decir por parte de los actores involucrados.

El socioanálisis va a tomar en cuenta, por tanto, en todas sus dimensiones, tomando en consideración las consecuencias que de ello se derivan, el problema de la demanda como analizador. Si la investigación-acción convencional se entiende convencionalmente como un proyecto de orientación heurística y de cambio donde la iniciativa ha sido tomada por el psicosociólogo, el socioanálisis va a concebirse como un procedimiento de intervención surgido del propio agente que demanda la consulta. Toda la metodología del socioanalisis se orientará precisamente a la autogestión del grupo mediante el análisis del orden establecido por los dispositivos analíticos tradicionales, convirtiendo así la intervención en un ejercicio libidinal de liberación de la voluntad colectiva.

"El juego subyacente de las pulsiones, de las manifestaciones transferenciales y contratransferenciales, de las implicaciones libidinales e institucionales debe ser entonces tomado en consideración, aun cuando se trate de intervenciones que no tienen como objetos explícitos sino la

organización o el clima de los conjuntos sociales involucrados"[27]. Pues las condiciones subjetivas configuran el telón de fondo de todas las organizaciones. Los problemas de organización son, de hecho, modulados por las historias personales, los intereses, las necesidades y, sobre todo, los deseos de cada sujeto. Por otra parte, todo grupo constituye un microcosmos atravesado por múltiples relaciones de fuerza y los sistemas de valores que ordenan el campo social. Los disfuncionamientos en las comunicaciones, la entropía de la información, las zonas de poder y de contrapoder, los territorios reivindicados por unos y otros constituyen, en este sentido, el núcleo revelador de la praxis socioanalítica.

La insistencia en estos aspectos latentes, el interés especial mostrado por las implicaciones libidinales son importantes para el socioanálisis pues nos hablan de las filiaciones, las fobias, los lazos de solidaridad y las redes transversales que modulan el orden y el imaginario que todos los sujetos comparten institucionalmente. Un análisis multirreferencial de los contextos grupales en la red social demuestra que la interpretación de lo vivido por los actores sociales se estructura a partir de las diferentes representaciones, los procesos de interrelaciòn grupal y los modelos de organización que determinan los significados institucionales. Por ello mismo un aspecto nuclear en la metodología socioanalítica va a ser el análisis de los discursos y de los componentes narrativos, tanto manifiestos como tácitos o implícitos. Pues es justamente en el ámbito de lo reprimido o no dicho donde se condensa las zonas oscuras que sustenta toda forma de poder.

En este sentido, si queremos garantizar la autoadministración de la práctica analítica por los propios actores sociales en el proceso permanente de reinvención de los imaginarios y la praxis institucional y grupal, es conveniente intervenir a través de dispositivos analizadores de carácter

---

[27] ARDOINO, Jacques, *La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?*, en Felix Guattari et al., *La intervención institucional*, Plaza y Valdés, México, 1987, p.22.

natural capaces de liberar el inconsciente colectivo del grupo. Sólo de esta forma, es viable que el dispositivo analizador que promueve el socioanálisis pueda facilitar la popularización del saber sobre lo social, distribuyendo el conocimiento analítico entre los actores sociales en lugar del tradicional monopolio que sustentan como privilegio los investigadores como especialistas. La implicación supone entonces un situar los discursos y un cuestionar los lugares de enunciación de la realidad. El análisis del sistema de lugares, de la asignación de los discursos y de configuración de los imaginarios colectivos es la condición necesaria para la autoconciencia grupal que pretende la intervención. El trabajo analítico dentro del grupo tiene por tanto como cometido principal constituir comunidades prácticas donde los individuos reagrupen las prácticas interdiscursivas favoreciendo la transversalidad en el contexto de referencia situacional.

Sólo entonces la toma de conciencia colectiva que promueve el socioanálisis logra provocar un efecto de desenmascaramiento como paso previo al desarrollo de las capacidades reinstituyentes, entendiendo el proceso como una puesta en escena de la energía y las representaciones grupales compartidas colectivamente. El análisis basado en la praxis crítica de la colectividad garantiza así la realización del modelo de sociedad autónomo e independiente que inspira la perspectiva de una sociología marxista autogestionaria como marco teórico general de la intervención. Justamente este enfoque metodológico es el que sustenta la pertinencia del socioanálisis como estrategia de intervención en materia de comunicación educativa. Es esta la única perspectiva que representa por tanto una experiencia sólida de significativa trascendencia para los modelos actuales que enmarcan el problema objeto de la presente tesis, prefigurando, como veremos, el nuevo pensamiento reticular en la articulación de los diversos movimientos sociales.

Lo que únicamente se va a proponer aquí, a modo de conclusión, es incorporar precisamente este saber socioanalítico a la actividad de los grupos y redes sociales, incidiendo de

manera efectiva en las representaciones sociales para retomar la propuesta del socioanálisis en forma de medianálisis en los proyectos de desarrollo local.

1.4. Desarrollo social y resurgimiento de la IAP.

La pertinencia de estos procedimientos de intervención social en el contexto contemporáneo de un modelo de desarrollo predominantemente tardocapitalista no es en modo alguno una propuesta nueva. La necesidad de otra ciencia para otro tipo de desarrollo y conocimiento social viene planteándose desde hace más de tres décadas.

Aunque en los cincuenta la crisis del modelo de investigación-acción tendrá como consecuencia un cierto descrédito de esta metodología de investigación en el campo educativo mientras surgen nuevos enfoques de innovación en investigación y desarrollo aplicado al campo social, lo cierto es que, a lo largo de los años sesenta, la crisis histórica que removió el campo tradicional de las relaciones internacionales implicará de forma directa una reformulación del campo académico en el que habitualmente se movían las ciencias sociales iniciándose entonces un período de ascenso notable en el uso y aplicación de la investigación-acción ("R and D") coincidiendo con la crisis general del sistema educativo norteamericano. Las exigencias de innovación y cambio curricular comenzarán a ser implementadas con la metodología de la investigación-acción educativa al fin de modificar la conducta de los sujetos de la educación (profesores y alumnos) en la búsqueda de nuevos marcos naturales para el desarrollo educacional. El objetivo de estas aplicaciones será por tanto predominantemente pragmático o reformista. La lucha por la democracia cultural habría de traducirse, sin embargo, en una forma de cuestionamiento crítico sobre la utilidad y fundamentos metodológicos aplicados por las técnicas de investigación.

Aunque el origen de muchas de las experiencias de introducción de la investigación-acción estaba mediado por el interés instrumental de la modernización de los sistemas sociales, el cambio introducido por esta nueva cultura sociológica pronto haría evidente la necesidad de nuevas propuestas metodológicas, orientadas a la movilización y participación activa de los actores sociales en la promoción y consumo del conocimiento. Ya durante la segunda mitad de la década de los sesenta y comienzos de los años setenta, en América Latina se produce un amplio movimiento crítico en el campo de las ciencias sociales, en el contexto de las grandes transformaciones económicas, que años más tarde comenzarán a tener un fuerte impacto sobre la consideración del papel de la ciencia y la tecnología en relación a los problemas locales de desarrollo. Junto al rechazo de los modelos y enfoques funcionalistas en el campo de estudio de lo social, la nueva perspectiva microsociológica renunciará a la fantasía positivista de la neutralidad aséptica de la ciencia, favoreciendo el impulso de una metodología activa de investigación militante que trascendiera la mera recolección de datos empíricos en favor de una práctica concientizadora de movilización de los sectores populares.

El resurgimiento de la investigación-acción en la década de los setenta favorecerá, en este sentido, un auge de este tipo de metodologías gracias, entre otras razones, a que, según Pérez Serrano, se va a comenzar a apreciar la falta de aplicaciones concretas de la investigación convencional, en la mejora de las condiciones socioeducativas, a la vez que reaparece además el interés por lo práctico en el curriculum y se produce, por otra parte, un mayor protagonismo del rol docente en el aula como investigador gracias a la influencia de los movimientos de renovación pedagógica y al auge de los métodos y técnicas cualitativos de investigación en la obtención de conocimiento social.

La investigación-acción adquiere entonces un desarrollo exponencial, sobre todo entre los movimientos populares

latinoamericanos, estableciéndose, según Fals Borda, cuatro técnicas básicas en la metodología de trabajo con investigación-acción participativa:

1º) La investigación colectiva o de grupos.

2º) La recuperación histórica de la identidad.

3º) La valoración y utilización de elementos de la cultura popular.

4º) La comunicación grupal de los resultados de la investigación[28].

Desde entonces, la IAP se ha considerado en la academia y en los movimientos sociales una herramienta heurística de "segundo orden", imprescindible en su función productora de conocimiento social al servicio del desarrollo. Su evolución y la riqueza de experiencias sistematizadas hacen de esta perspectiva epistemológica el centro de construcción de un nuevo paradigma del conocimiento, adecuado al contexto tecnocultural de una estructura y sistema social dominado por la lógica del cambio permanente. El primer paso, el más importante para constituirse en nuevo paradigma, ya ha sido dado hace tiempo. Hoy, la IAP ya no se conceptualiza como una ciencia popular alternativa, para orientarse más bien a la búsqueda de sistematización de un saber popular tradicional.

Ahora bien, ello ha traido como consecuencia el abandono y desplazamiento de la denuncia de las relaciones desiguales de producción de conocimiento como núcleo de las críticas al saber-poder en el proceso de liberación de las condiciones sociales de dominación ideológica, al favorecer una estrategia más pragmática de la investigación-acción participativa. Esta renuncia a su vocación revolucionaria ha sido quizás el precio necesario a pagar para que la IAP se constituya hoy en un movimiento de dimensión mundial, dirigido a la obtención y

[28] FALS BORDA, Orlando, op.cit., p.17.

estímulo de conocimiento y saberes populares, mediante el trabajo de intervención comunitaria.

Aunque en la academia sigue viéndose la IAP con bastante escepticismo y cierto recelo, cuando no con absoluto desprecio, cada vez más distintos profesionales e investigadores de las diferentes áreas sociales tienden a asumir esta nueva perspectiva metodológica en su renuncia al positivismo tradicional. La aceptación por ejemplo en el trabajo social o en investigación educativa ha generalizado el uso de esta estrategia metodológica en las propias instituciones de educación superior. Ahora bien, a cambio de esta apertura y la aceptación de las metodologías participativas, la propia institución universitaria ha descargado de sus implicaciones epistemológicas el contenido mismo de esta propuesta metodológica. Resulta así paradójico cómo paralelamente a la progresiva aceptación y tolerancia de las estrategias participativas de investigación social entre la comunidad académica hoy se nos presenta como una situación preocupante los intentos de instrumentación de este paradigma dentro de los limitados márgenes de la filosofía convencional de investigación. Dentro de la lógica del paradigma de control, hoy es común encontrarse cómo tanto la academia, la empresa, el mercado y la administración pública recurren a estos métodos participativos para aumentar las sinergias y la efectividad productivas extrayendo información de la base de la pirámide imaginada por Ibáñez.

Como señalan Fals Borda y Rahman, la IAP se encuentra hoy en una nueva etapa de cooptación, en la que, paradójicamente, la dinámica de grupos está comenzando a ser utilizada en función de fines de clara intención instrumental resultando así que, por ejemplo, tanto a nivel de la planificación territorial como en la productividad del mercado de capitales, las metodologías participativas son ya consideradas técnicas efectivas de gran potencialidad heurística en los programas de acción y control de lo social. En otras palabras, no toda IAP o cualquier enfoque socioanalítico garantizan por sí mismos una praxis liberadora,

como igualmente ocurre en general con otros dispositivos de análisis, ya sea cuantitativa o cualitativamente.

1.5. Alternativas de investigación-acción.

Si bien es cierto que los procesos a los que puede dar lugar la IAP son procesos de carácter emancipatorio, capaces de fortalecer los distintos sectores sociales como sujetos históricos y actores protagonistas del cambio social, resulta no obstante que las políticas de investigación y desarrollo pueden también igualmente restringir el alcance de la intervención pedagógica a las necesidades pragmáticas de mejora de la calidad de la educación, tal y como en los años cincuenta ya estableciera en forma exitosa Corey.

La investigación-acción colaborativa ("Colaborative Research"), por ejemplo, representa hoy una modalidad de investigación-acción que pretende potenciar la necesidad de que todo tipo de análisis sobre la realidad social o educativa se haga siempre en colaboración, limitando el carácter práctico de la investigación social a la resolución operativa de problemas institucionales. La investigación colaborativa sólo aspira a integrar mayores niveles de cooperación entre investigadores y profesionales de la educación, reduciendo las posibilidades de la acción social al trabajo conjunto y la interacción integrada entre investigadores y prácticos, para guiar la intervención en el trabajo conjunto de analistas y pedagogos, con el concurso de otros actores de la comunidad escolar según los objetivos de planificación, análisis y evaluación cooperativa de las personas involucradas en la resolución práctica de los problemas y las tareas a afrontar responsablemente de forma compartida.

En el planteamiento de Corey, la investigación-acción constituye un proceso por el cual los agentes sociales estudian sus problemas sistemáticamente, pudiendo además analizar de manera exhaustiva en el proceso el contenido mismo de sus acciones. Por ello pone más énfasis en el trabajo conjunto de

investigadores y sujetos sociales mediante la innovación vinculada al desarrollo grupal o colectivo, manteniendo por tanto la división social en el reparto de roles durante la investigación. Lo determinante en el buen desarrollo de esta metodología es la definición de las funciones respectivas de los sujetos participantes y el carácter complementariamente simultáneo de los procesos de investigación educativa y de desarrollo profesional. El trabajo colaborativo debe poner en común los recursos, los intereses y las capacidades profesionales para llevar a cabo un esquema de trabajo, delimitando claramente las funciones y objetivos individuales.

Básicamente, la investigación cooperativa se define por las siguientes características:

1º) Los problemas de investigación son mutuamente definidos por prácticos e investigadores.

2º) La facultad universitaria y el profesor de clase colaboran en la búsqueda de soluciones para los problemas de las prácticas.

3º) Los resultados de la investigación son utilizados y modificados en la educación de los problemas.

4º) Los prácticos desarrollan competencias, habilidades y conocimientos de investigación en tanto que los investigadores se reeducan a sí mismos con la utilización de metodologías de investigación naturalísticas y estudios de campo.

5º) Como resultado de participar en el proceso de adaptación, los prácticos son entonces más capaces de resolver sus propios problemas y renovarse a sí mismos profesionalmente.

6º) Prácticos e investigadores son co-autores de los informes de investigación.

Así pues, este tipo de investigación comprende:

1. La cooperación de investigadores, técnicos y profesores en la elaboración conjunta del proceso de la investigación.

2. El carácter simultáneo y mutuamente complementario de los procesos de investigación educativo y de desarrollo profesional.

3. A diferencia de la investigación-acción participativa, en el proceso de investigación colaborativa no aparecen normalmente explícitas las hipótesis-acción. Pues se insiste más bien en la interacción entre el objetivo de investigadores y prácticos, con el fin de ir modificando progresivamente la mentalidad de ambas.

4. Los profesores aprenden de este modo, no sólo a resolver problemas, sino que adquieren una nueva visión de los mismos, amplían sus horizontes perceptivos y sus conocimientos, posibilitándoles de este modo una mejor capacitación profesional.

5. La investigación colaborativa pone el acento en la formación del grupo investigador como equipo productivo, analiza el proceso de investigación, el tiempo y la eficacia alcanzada por el grupo. Contempla el desarrollo de habilidades y de competencias, así como el favorecer procesos de maduración personal y grupal[29].

En otras palabras, la investigación-acción colaborativa es antes que nada un trabajo en equipo. "Una investigación/acción colaborativa supone la co-implicación profunda en todos los niveles o fases de los diseños sociales de todas las personas que intervienen de alguna manera/forma en los programas de intervención sociocultural"[30]. Como así lo demuestra el amplio desarrollo y las experiencias sistematizadas en los últimos

---

[29] PEREZ SERRANO, *Investigación-acción...*, op.cit., pp.155-157.

[30] FROUFE, Sindo, *La investigación colaborativa como método de intervención sociocultural*, en Documentación Social, op.cit., p.276.

años, tal cooperación garantiza el éxito en la resolución práctica de los problemas colectivos de investigación.

La versatilidad y apertura pragmática que ofrece el marco teórico-metodológico de este procedimiento de investigación-acción ha convertido a la investigación cooperativa en la estrategia hegemónica de planeación y resolución de problemas en diversas disciplinas de las ciencias sociales. En educación, por ejemplo, la investigación colaborativa ha alcanzado una notable importancia como método aplicado gracias a la difusión lograda por la red internacional "Classroom Action Research Network" (CARN) al favorecer una práctica más efectiva de planificación y análisis de la enseñanza a la hora de resolver problemas prácticos mediante la investigación interactiva entre los expertos o investigadores reales y la experiencia concreta de los prácticos o actores sociales destinatarios de la investigación como responsables del programa-proyecto de estudio y acción social. A través de la Classroom Action Research Network, la investigación colaborativa ha sido prácticamente hegemónica como metodología en las diferentes experiencias de desarrollo curricular. En la última década, los estudios en materia de educación y pedagogía desarrollados en Estados Unidos han experimentado un creciente interés por un tipo de investigación sociocultural donde todos los elementos forman un verdadero sistema de comunicación, según los intereses de la comunidad, trabajando conjuntamente en el proceso de capacitación, equilibrio y desarrollo de sus miembros, dentro de la lógica de la justicia distributiva.

En la actualidad, el "pensamiento aristotélico" impregna de hecho esta mentalidad neopragmatista en gran parte de la corriente anglosajona de investigación-acción. Por ejemplo, la corriente de desarrollo organizacional ha aplicado esta metodología como estrategia de cambio dentro de las organizaciones y el trabajo comunitario a partir de dos principios básicos bastante significativos:

1º) La renuncia a una teoría que califican como "socioracionalista" que incluya valores éticos y una visión global de la sociedad.

2º) El rechazo de una práctica de indagación valorativa como manera de analizar las organizaciones sociales.

El modelo anglosajón de investigación colaborativa se define así por ser un método pragmático de intervención social, orientado a la resolución de problemas prácticos de la comunidad educativa, con el fin de mejorar las prácticas y condiciones sociales de la misma. Es por ello que comúnmente se asocia las propuestas de autores anglosajones con los fines pragmáticos de la reforma y/o modernización del sistema formal de enseñanza, mientras la investigación emancipadora queda reservada para el trabajo social con poblaciones marginales[31]. La Escuela de Cambridge, por ejemplo, defiende, con Stenhouse y Elliott a la cabeza, un modelo de investigación-acción centrado casi exclusivamente en el conocimiento y la renovación del currículum desde un enfoque limitadamente reformista. Retomando la tradición de estudios iniciada con Lewin, Stenhouse y Elliott reducen la investigación-acción al estudio de una situación social educativa con vistas a mejorar la calidad de acción institucional, ya sea para el desarrollo y actualización curricular, como en el caso del primero, o bien para el diseño de hipótesis contextualizadoras en situaciones concretas, según el segundo.

En ambos casos, la investigación-acción adquiere fundamentalmente una orientación diagnóstica y se centra en las condiciones institucionales del sistema educativo más que en su posible transformación. Así, Stenhouse define la investigación-acción como una práctica investigadora más o menos socializada, en la misma línea que la corriente lewineana. Si bien entiende que la investigación-acción aplicada en el campo educativo es un tipo de investigación social que va más allá de

[31] Así lo senala, erróneamente, PEREZ SERRANO. Cfr. PEREZ SERRANO, Gloria, *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, Vol. II, Editorial La Muralla, Madrid, 1994, p.155.

una simple metodología en la reconceptualización profunda que se establece en la relación entre teoría y práctica, cuando distingue entre investigación en educación e investigación sobre la educación, marcando las diferencias entre un tipo de investigación en, para y desde la formación y la práctica docente, y otro modelo exógeno, ajeno a la realidad del profesorado, Stenhouse termina identificando no obstante la investigación-acción con un tipo de práctica participativa cuyo objetivo es la mejora y beneficio comunitario que, a través de la reflexión dialógica, favorece el perfeccionamiento de la práctica docente, el conocimiento de los alumnos y las sinergias analíticas en el investigador. La práctica educativa es el único punto de inicio y de retorno que actúa como hipótesis experimental para la dinámica investigadora. Se trata de un tipo de investigación que no pretende la explicación por una ley general o una teoría, sino que busca la comprensión de una situación particular, pero sin pretensión alguna de ir más allá de los objetivos predefinidos por los intereses de la práctica de investigación.

Elliott, por su parte, concibe el objetivo de la investigación-acción educativa como un esfuerzo sistemático que busca ampliar la comprensión que tiene el docente de los problemas de la educación. La investigación-acción debe orientarse, según esta perspectiva, a las intervenciones situacionales derivadas de las problemáticas escolares operativas."La investigación-acción adopta un nivel teórico, en el cual la acción encaminada a modificar la situación es suspendida temporalmente hasta que se logra una comprensión más profunda del problema práctico"[32]. Pues para Elliott, la investigación-acción es, como mucho, una ciencia político-moral en la que existe un cierto compromiso con la transformación de la realidad educativa, cambiando aquellos problemas u obstáculos sociales que requieren una respuesta práctica y colectiva de los sujetos involucrados en el contexto de la intervención. El modelo de Elliott se caracterizará en este sentido por una serie de factores que van a determinar su comprensión estrecha de las

---

[32] Ibid., p.142.

relaciones sociales. En primer lugar, presupone que toda situación social muestra una serie de problemas, susceptibles de cambio y resoluciones operativas. El propósito de la investigación-acción no consistiría en otra cosa sino en profundizar en la comprensión y diagnóstico de dichos problemas mediante la reelaboración discursiva de las contingencias y los factores que intervienen en la situación. Esto sólo es posible si el investigador busca la cooperación de los sujetos involucrados mediante el diálogo. Por lo que, en segundo lugar, la estrategia de investigación-acción se reduce, en lo sustancial, al establecimiento de un flujo informativo abierto y fecundo, entre el investigador y los sujetos inmersos en el problema. El movimiento de investigación-acción consistiría, según esto, en la sustitución de la racionalidad tecnocrática que habitualmente implementan los programas gubernamentales por una perspectiva reformista de la administración educativa, sustentada en el protagonismo de los profesionales de la educación como sujetos de la reforma e investigadores activos en la planeación de la modernización de la enseñanza[33].

Dentro de esta misma lógica, Ward y Tikwnoff identifican sintéticamente los fundamentos que conformarían en su conjunto esta metodología aplicada al trabajo en educación como un proceso basado en las siguientes características:

1º) El equipo de investigación debe estar integrado siempre por un profesor, un técnico en desarrollo y un investigador.

2º) Las decisiones de la investigación (técnicas, modos de recogida de datos, interpretación, etc....) son adoptadas cooperativamente.

3º) Los problemas objeto de la dinámica son definidos por el profesorado.

4º) El equipo trabaja al mismo tiempo en la investigación y en el desarrollo de la renovación curricular.

---

[33] Cfr. ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Editorial Morata, Madrid, 1993.

5º) La estrategia de investigación y desarrollo da paso a una intervención escolar.

Esto es, como se puede concluir, el poder de saber es todavía, en lo esencial, un poder teoricista en manos del investigador (de la reproducción a la reforma). La división claramente establecida entre especialistas y profesionales, entre teoría y praxis, atravesará todo el proceso de investigación mientras se conceptualiza analíticamente la institución en forma aislada, positivando variables de comprensión del fenómeno en función del objetivo programático que guía y orienta funcionalmente la estrategia de intervención grupal dentro del marco del orden instituido. Al contrario que en el socioanálisis que hemos propuesto, la investigación-acción es aquí una metodología práctica de reforma de las estructuras instituidas mediante un ejercicio de apertura democrática simulada que hace más fluido y lubricado el funcionamiento estructural del grupo y/o la comunidad de referencia.

En otras palabras, no toda metodología de investigación-acción garantiza, como advertíamos al inicio, el cumplimiento de los objetivos emancipadores. Aquí sólo hemos resumido como ejemplo un modelo de investigación-acción cuyo objetivo dista bastante en sus intenciones del cumplimiento de los fines pertinentes en relación al desarrollo local al que pretende contribuir la comunicación educativa. Pero podríamos señalar muchos otros procedimientos que igualmente no son apropiados para los fines que delimita el actual problema de la comunicación como dominio.

Dentro del modelo de investigación-acción, hoy los investigadores sociales cuentan con una amplia diversidad de métodos, con una contradictoria opción de objetivos y formas de intervención, que amplían y reducen la comprensión y peculiaridad de este paradigma metodológico. De hecho, la amplitud y poca sistematicidad de las experiencias desarrolladas, la diversidad de corrientes en el campo de la educación y la sociología, los numerosos saberes acumulados por

los movimientos sociales y la falta de consenso teórico en torno al método y los fundamentos de la metodología de investigación-acción han hecho hasta la fecha imposible una exhaustiva clasificación a este respecto. Así, nos encontramos con definiciones que reconocen finalidades de investigación y de acción, mientras otros remarcan los aspectos de investigación, acción y colaboración. Algunos insisten en el cambio o acción social, mientras otros por el contrario asocian la metodología con funciones de control de lo real. Algunos autores reconocen en la investigación-acción las tres facetas: de investigación, acción y formación, y otros únicamente señalan el objetivo limitado de la autoformación como objetivo básico[34], a tal punto que como resultado tenemos múltiples y variadas denominaciones del "paquete técnico".

Investigación-acción, investigación crítica, investigación participativa, socioanálisis, intervención social, investigación colaborativa, investigación crítica, investigación en el aula, investigación y desarrollo son sólo algunas de las muchas y diversas referencias que se utilizan cuando hablamos de este tipo de metodologías participativas. Todas ellas muestran diferentes formas de intervención, estrategias de análisis distintos y perfiles alternativos del investigador. Ahora bien, aún valorando la pluralidad de formas de intervención, todas estas variantes y sus denominaciones podrían ser clasificadas a partir de tres criterios básicos de definición: según las finalidades a las que se abocan las actividades de los propios investigadores (función crítica, función bisagra, función investigadora); según los fundamentos que sustentan la dinámica de investigación-acción, o, tal y como propone Goyette, según los métodos propiamente utilizados.

A través de estos tres criterios, el investigador social puede diferenciar dentro del paradigma de la investigación-acción tres tipos distintos de intervención sociológica: la normativa (entrópica), la reversiva y la proversiva (negaentrópica).

---

[34] PEREZ SERRANO, Gloria, *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*, Dykinson, Madrid, 1990, 49.

Como tampoco resulta pertinente una taxonomía exhaustiva de estrategias de investigación-acción al objeto de la presente tesis, nosotros sólo vamos a distinguir dos alternativas generales de investigación-acción: aquellas cuyas intervenciones están orientadas a un tipo de conocimiento praxiológico, y aquellas otras cuyo modelo de investigación está determinado por el objetivo principal del análisis operativo. Tal distinción se fundamenta en la afirmación según la cual, por una parte, "la aproximación clínica oscila constantemente, incluso en la investigación-acción, entre la orientación psicológica o socioterapéutica que privilegia la maduración de los compañeros a través de la evaluación de las relaciones (y el tratamiento de los disfuncionamientos de la comunicación), conduciendo a una sensibilización o a una concientización y a un cuestionamiento más que a una investigación, y la intención más praxiológica de experimentaciones y de innovaciones que desembocan en el análisis micro-organizacional y de optimización del funcionamiento social[35]. Entre uno y otro camino, el carácter sociopsicológico del análisis grupal oscila en la *investigación-acción entre su vocación reformista o el tabú* revolucionario. La opción alternativa por uno u otro marca la intencionalidad de la movilización del grupo en el proceso de intervención social, y, por supuesto, plantea también una función distinta del analista interventor en la interacción durante el trabajo de campo.

Según el rol que desempeña el investigador, Kemmis distingue por ejemplo dos tipos básicos en el uso de las técnicas participativas: por un lado, la investigación técnica, en la que el experto aparece como esencial y existe una dependencia de las prácticas hacia él; y, por otro, la investigación práctica, en la que el experto es antes que nada el facilitador del proceso que potencia la autocomprensión y la responsabilidad de los actores sociales.

Ambos modelos de investigación-acción coinciden respectivamente con un tipo de intervención reformista o

---

[35] ARDOINO, op.cit., p.36.

adaptadora y un método de análisis revolucionario o transformador, siendo el primero un procedimiento esencialmente diagnóstico y el segundo un modelo esencialmente prospectivo. Hess diferencia metodológicamente, a este respecto, dos tipos básicos de intervención sociológica. Aquellas metodologías que procuran participar con los actores sociales sin implicarse, y las metodologías que analizan su contratransferencia con el cliente para un mayor compromiso con la comunidad[36]. En este último caso, según Kemmis, el modelo de intervención social cuestiona, las dos posiciones clásicas de investigación -cuantitativa y cualitativa- mediante la perspectiva superadora de la investigación-acción participativa como enfoque dialéctico del análisis social. Esta propuesta metodológica irá por tanto más allá de la intervención sociológica de autores como Touraine y de propuestas como la antropología-acción de Sol Tax y otros autores, cuyos enfoques de la participación no pasan de la técnica del muy objetivo y algo distanciado observador-participante, para apuntar en la dirección de un socioanálisis permanente como proceso de autogestión grupal e institucional.

Frente a las clásicas alternativas metodológicas de la investigación-acción convencional, la propuesta teórica de IAP que aquí vamos a defender como modelo de movilización social del conocimiento para la convergencia práctica de la comunicación y la educación puede ser caracterizada, según Escudero, por cinco aspectos fundamentales:

1º) Una visión global y dialéctica de la realidad educativa. (La investigación social se convierte en una práctica comprometida con la desvelación de las representaciones ideológicas, y los intereses y valores latentes que subyacen en el curriculum oculto).

2º) La promocion de una praxis democratizadora del conocimiento en la que el investigador cede su dominio al verdadero protagonismo de los actores sociales.

---

[36] Cfr. HESS, R., *La sociologie d´ intervention*, PUF, Paris, 1981.

3º) La integración dialéctica de la teoría y la praxis.

4º) La comprensión educativa de la realidad y la invitación a su conocimiento transformador como compromiso praxiológico con la reconstrucción crítica de las prácticas sociales desde el contexto situacional que constituye y organiza la experiencia cotidiana de los sujetos implicados en la lucha.

5º) Y el compromiso con la transformación de la realidad que favorece la liberación emancipadora de los invididuos implicados en la comprensión de la realidad y en el proceso de intervención.

Este sería el modelo de referencia necesario en el contexto analizado de la comunicación educativa como dominio. Tal propuesta metodológica de investigación-acción configura nuestra apuesta teórico-metodológica por una integración de las prácticas educomunicativas con las necesidades comunitarias de desarrollo local. El problema, sin embargo, es que, en España, la aplicación de esta perspectiva metodológica de investigación-acción ha sido más bien escasa, poco sistemática y con una corta y limitada experiencia acumulada sobre el trabajo de campo.

1.6. La investigación-acción en España.

En España, la Investigación-Acción Participativa no ha alcanzado la relevancia que sería deseable en relación a otros países europeos o latinoamericanos. Paradójicamente, sin embargo, como ha reseñado el Colectivo IOE, la investigación participativa reviste en nuestro país una multiforme presencia en las ciencias sociales, si bien su estatuto es todavía demasiado periférico y marginal, sin haber podido abrir aún un espacio suficientemente amplio en la consideración e interés de los investigadores sociales.

"Tanto la introducción como el desarrollo metodológico de la investigación participativa en España son mínimos, prevaleciendo un enfoque asimétrico o desigual entre los tres agentes implicados en el proceso de investigación. En éste, el papel dominante corresponde al cliente, los ténicos adoptan una función meramente instrumental y los destinatarios se sitúan en una posición dependiente y pasiva, siendo meros receptáculos de una trama movida por intereses ajenos"[37]. La autarquía y la relativa desvertebración social ha limitado la extensión práctica de esta metodología de trabajo aplicándose sólo según los usos dominantes, y exclusivos, del modelo de investigación evaluativa, ya sea para las funciones del trabajo social o para la modernización educativa. Por lo que respecta a las experiencias pedagógicas, la investigación-acción ha sido en España una forma metodológica de intervención cuyo uso más bien pragmático se ha orientado preferentemente a las prácticas de evaluación, sin haber sido además suficientemente incorporada a los diversos procesos formativos en los que puede intervenir la educación.

En los últimos años, sin embargo, el creciente interés por acrecentar el número de intercambios acedémicos y la acumulación de experiencias de investigación-acción a nivel mundial a través de diversas redes, asociaciones internacionales, congresos y seminarios como los que convoca en Madrid el Congreso Internacional de Movimientos Sociales, han avanzado una línea fructifera de producción e intervención socioanalítica empeñada en el esfuerzo de construcción de un tercer paradigma de investigación social basado en esta perspectiva transformadora de la investigación-acción. Aunque resulte paradójico, coincidiendo con el reflujo del movimiento asociativo, España ha vivido en la década de los ochenta un florecimiento de la reflexión y uso de las metodologías de investigación-acción, paralelamente a la recuperación de las dimensiones cualitativas del modo de análisis más interpretativo. Los encuentros y la discusión académica han favorecido desde entonces nuevas

[37] Colectivo IOE, *Investigación-Acción Participativa. Introducción en Espana*, Documentación Social, número 92, Madrid, 1993, p.60.

aplicaciones del saber teórico al campo social y educativo. La evaluación de programas, el desarrollo comunitario o la animación sociocultural, por ejemplo, han sido campos que progresivamente han admitido la pertinencia de las prácticas participativas de investigación.

Ya desde los años sesenta, con especial intensidad en la transición democrática, España va a ser partícipe del movimiento general de floreciente desarrollo que experimentara, a nivel mundial, las metodologías participativas de investigación-acción, coincidiendo con el auge y surgimiento de los nuevos movimientos sociales, marginados en la clandestinidad durante la dictadura franquista. Este desarrollo de la investigación-acción en nuestro país será progresivo prácticamente hasta la década de los ochenta. Será entonces cuando la investigación participativa logre el reconocimiento generalizado y la madurez experimental suficiente gracias a las contribuciones y el conocimiento práctico aportado por ejemplo por las Universidades Populares en los programas de educación y desarrollo local. A partir de 1980, España va a formar parte del Grupo Europeo de Investigación Participante, enrolado a su vez en el Consejo Internacional de Educación de Adultos. En 1985, además, nuestro país será la sede del Seminario Internacional de Investigación Participativa, organizándose a partir de él una amplia red que habría de difundir esta nueva propuesta metodológica a través de diversos encuentros (Manises, 1985), jornadas de reflexión como las de Andalucía sobre Evaluación de la Animación Sociocultural, y congresos como el de la UNED (1989), que impulsarán la introducción de las técnicas participativas en las Facultades de Educación y Sociología.

El éxito logrado en la difusión de estas metodologías a lo largo de los ochenta ha sido tal que incluso la academia reconoce, no sin ciertas reservas, la investigación-acción como un complemento metodológico -"exótico"- en la nueva epistemología del conocimiento social en el campo de la educación, el trabajo, la investigación social y, por supuesto, en el desarrollo comunitario. La tradición y experiencia del

Departamento de Sociología de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, con el profesor Quintana a la cabeza; la aportación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia, bajo la dirección del profesor González, o los programas de posgrado que coordina el profesor Rodríguez Villasante en la Facultad de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid son, por citar sólo algunos casos, en la actualidad, sólidos y consistentes avales académicos que han favorecido una cierta tolerancia de la Universidad respecto a la introducción de la investigación participativa en el campo de las ciencias sociales. Este reconocimiento, sin embargo, no ha venido acompañada por una transformación real de las prácticas de investigación y el ejercicio académico. Al igual que en otras latitudes, la investigación participativa en España ha pasado sin cuestionamiento alguno en sus aplicaciones del sojuzgamiento a la asunción acrítica por parte de las instituciones de educación superior. Si fuera pertienente al caso, podríamos analizar cómo se ha producido esta cooptación "domesticadora" de la que habla Fals Borda cuando critica el uso instrumental del modelo metodológico que ofrece la investigación participativa en campos tan diversos como la producción industrial o la modernización educativa. Pero como no conviene al objeto de la presente tesis, en su lugar vamos a intentar centrarnos en cuál es la experiencia socialmente acumulada más útil a los fines del desarrollo comunitario y la educomunicación. Pues aunque son variadas y muy amplias y diversas las alternativas de investigación-acción que en estos momentos se trabajan en nuestro país, sólo una nos interesa especialmente.

De las variadas líneas de investigación producidas en España, convendría tomar en consideración, dada su pertinencia para los fines de la presente tesis, el trabajo desarrollado por el profesor Rodríguez Villasante, pues su propuesta metodológica enfoca localmente los estudios de caso como totalidades concretas, utilizando metodologías cruzadas que siguen un eje epistemológico central, a partir de la experiencia de los movimientos populares como agentes transformadores del entorno ciudadano desde una mirada reticular de los problemas locales.

El estudio de las redes de identificaciones clientelares o, por el contrario, emancipadoras parte, en su trabajo, del entorno cotidiano de los sujetos con el fin de lograr movilizar la conciencia de los actores sociales como proceso de acumulación criticista de una praxis social cuestionada. En este sentido, el método de investigación de Villasante pretende "cerrar contrastes entre sectores diferentes (precisar las contradicciones entre grupos y con las bases, triángulos de relaciones en las comunidades), para abrir la re-construcción de la red existente (negociar, participar, etc..)"[38].

Villasante no abre su método de IAP a la realidad social para luego cerrar finalmente aquellas contradicciones descubiertas. Más bien al contrario, el método que propone abre el campo imaginario a la lógica de la potencia, para experimentar con los movimientos sociales universos simbólicos de ilimitadas posibilidades, operando así la metodología dos grandes procesos de intervención en el paso de la investigación a la acción planeada democráticamente, como dialéctica permanente entre pensamiento y acción, y entre praxis social y reflexión críticamente dialéctica:

I) **La Invesigación-Acción Participativa (IAP)** como cuestionamiento de los sucesos locales (analizadores) objeto de interés para la comunidad al objeto de "ver relaciones complejas: a) sus resultados en cuestiones de desarrollo local, equipamiento urbano, salud, educación para la vida cotidiana, sustentabilidad (...); b) las relaciones entre las diferentes formas clientelares y emancipatorias que se dan en lo concreto (...) y c) lo que va quedando en la memoria colectiva de las comunidades y los movimientos, como socialización profunda de los hábitos, de los comportamientos colectivos (a retornar en algún momento por los propios movimientos para nuevas prácticas emancipadoras)"[39]. Es decir, se trata de un trabajo de

---

[38] RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Aportaciones básicas de la IAP a la epistemologia y metodologia*, en Documentación Social, op.cit., p.35.

[39] RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Las ciudades hablan*, Madrid, 1994, p.27.

autodiagnóstico mediante el encuentro con los sujetos sociales en tres momentos de apertura:

I) Implicación con las fracciones de clase y las clases sociales existentes en la estructura social, conociendo qué reivindicaciones o enfrentamientos mantienen, qué necesidades e intereses están implicados, según las distintas fracciones de clase en presencia, cómo se produce la construcción de unos u otros bloques sociales, las alianzas o pactos implícitos y explícitos, y cómo se aglutinan las propuestas o reivindicaciones colectivas por unas fracciones y otras.

A) Autoemancipación frente al autoritarismo en las culturas y redes sociales organizando un organigrama formal de grupos y sectores informales mediante el estudio de las redes sociales de convivencia, los organigramas y sociogramas, el desarrollo de los "conjuntos de acción" y el análisis de los grupos y sectores sociales (jóvenes, mujeres, tercera edad, etnias, trabajadores, grupos de interés, etc...) en su potencia emancipadora.

P) Potencia popular a partir de las necesidades sentidas, no como aspiraciones únicas sino como problemáticas contradictorias a las que se debe enfrentar a través de un análisis del campo de posiciones (mapeamiento ideológico) y del estudio de los proyectos que pueden hacer viable una cooperación para la acción.

II) El **Programa de Actuación Inmediata (PAI)** como transformación del espacio más allá de la "producción" (cuanti) o "reproducción" (cuali) del espacio en la constitución de analizadores construidos sobre el diagnóstico de los analizadores históricos a través de tres consideraciones principales:

P) Presupuestos. Qué fechas, cantidades y compromisos asume o puede asumir la comunidad.

A) Alternativos. Cuál es el horizonte de transformación social necesario y deseado y qué sectores populares pueden respaldarla llevándola a la práctica.

I) Integrales. Qué territorio es el espacio social de operaciones, cuál es el ámbito de alcance de la acción descentralizada, qué elementos debe integrar en materia de empleo, cultura y equipamientos, y cómo se integran los habitantes y sectores que componen la administración local.

Rodríguez Villasante distingue, a este respecto, cuatro tipos de reflexividades posibles:

- La reflexividad de los grupos en sus contextos.

- La reflexividad conversacional en las redes formales e informales.

- La reflexividad proyectiva con los expertos.

- Y la reflexividad práxica en contexto situacional.

En función de estas alternativas, y con el fin de lograr la promoción democrática de los grupos sociales, el trabajo de intervención se va a orientar metodológicamente a partir del espacio ordenado de los movimientos sociales como lugar común de incomunicación, en el que cabe plantear "prótesis creativas, provocaciones, negociaciones, y reversiones práxicas, (además de) iniciativas concretas que nos conduzcan a situaciones de mayor simetría"[40]. El núcleo de su propuesta parte pues de la propia praxis de las redes locales y de su potencia autoorganizativa para desbordar el marco de la realidad dominante.

---

[40] RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Las democracias participativas. De la participación ciudadana a las alternativas de la sociedad*, Ediciones Hoac, Madrid, 1995, p.211.

Lo más valioso, sin embargo, del planteamiento metodológico de este autor es que integra una crítica de la economía política de lo local y la crítica de la etnología ciudadana con el estudio de la ecología social en tanto autoanálisis emancipador, propio de las metodologías participativas, en función de la potencia instituyente del contexto de lo local, donde se construye la ciudadanía como proceso de comunicación pedagógica esencial a toda democracia. Volvemos de nuevo sobre el inicio. Desde el punto de vista de una metodología auténticamente participativa, lo que de verdad resulta decisivo es poner el acento en el anonimato instituyente, en la instancia fundacional más que en el momento de lo instituido, tal y como apunta Lourau. La educación como lucha por la ciudadanía significa, en este sentido, comprender la democracia como praxis pedagógica, y viceversa. Luego, la propuesta de Rodríguez Villasante resulta más que pertinente al objeto de esta tesis, ya que vincula las prácticas y experiencias de autogestión de los movimientos sociales con un enfoque integral del desarrollo en el ámbito local, desde una perspectiva constructivista que valora en sus justos términos la importancia y función estructurante de las redes sociales.

2. Principios, epistemología y concepción metodológica de la Investigación-Acción Participativa.

Como ya afirmáramos con Freire, todo conocimiento es acción. El saber es difícilmente desvinculable del hacer. Todo proceso de conocimiento liga la descripción de lo real con su dominio e intervención. Nuestro conocimiento representa, además, la estructura y el marco normativo que determina la acción social, pues el saber conforma el comportamiento manifiesto o implícito que regula nuestro comportamiento en nuestras interacciones como sujetos con otros actores sociales. Ahora bien, tradicionalmente el deseo de saber ha sido escindido de la necesidad de actuar, resultando así que "la relación del saber descansa en una relación de explotación. Hay quien no sabe pero quiere y puede saber (el poder), y quien no sabe pero sabe

cómo saber (el sujeto investigador), y, por último, en la tríada del saber, se encuentran quienes saben, pero no saben que saben (el sujeto-objeto investigado)"[41]. Los sujetos objeto de la acción cognoscente pasan así a convertirse en sujetos sujetados, formas estereotipadas despojadas de su subjetividad por la acción investigadora de los analistas que cosifica la dimensión vivencial de los actores sociales. El sentido y concepto metodológico de la IAP buscaría precisamente mostrar el camino a estos últimos para que aprendan a valorar su conocimiento (cultura popular).

Los estudios culturales, la etnografía, el materialismo histórico, la nueva teoría de la recepción, la sociología reflexiva y la nueva cibernética de segunda generación convergen aquí en la fundamentación epistémica de este tercer paradigma, opuesto a las tres variantes tradicionales de investigación. Según Demo, hoy podemos distinguir cuatro tipos o estrategias metodológicas en el proceso de obtención de conocimiento: la investigación teórica, según el modelo clásico de sistematización científica de la realidad; la investigación metodológica, que aporta los instrumentos adecuados para captar y manipular la realidad; la investigación empírica, que busca comprender los fenómenos mediante su cuantificación; y la investigación práctica, que entiende el proceso de investigación como un acto político e ideológico. Los tres primeros constituyen, básicamente, el núcleo del procedimiento clásico de investigación social, mientras que el cuarto representa una alternativa real a la racionalidad reduccionista con la que operan habitualmente las ciencias sociales. En la base de este planteamiento late, en cierto modo, la disputa epistemológica ya planteada en las discusiones entre lo cualitativo y lo cuantitativo, entre relativismo y objetivismo, y entre realismo e interpretación idealista que atraviesa el contenido del debate en el campo de la ciencia a lo largo de su historia.

Desde una perspectiva dialéctica, la cuestión de fondo que hoy nos plantea la investigación-acción participativa remite a

---

[41] MONTANES, Manuel, *Aportaciones básicas de la IAP en su relación con los movimientos sociales*, en Documentación Social, op.cit., p.158.

un serio cuestionamiento de las metodologías convencionales de carácter distributivo o estructural, rechazadas justamente por fragmentar el conocimiento en el proceso de predicción de verdades desligadas de la acción social. En esta lógica dominante que refuta la praxis socioanalítica grupal, el orden de la ciencia es básicamente el orden del discurso del poder, quien, como dice Ibáñez, se reserva la norma del azar, mientras los grupos sociales y el conjunto de la población asumen las representaciones culturales de dicho orden como un discurso natural de lo dado por sí mismo, al observar escindida la representación del entorno en el cual desarrollan su práctica del sentido mismo con que determinan su acción.

Es justamente a partir de los fundamentos ideológicos de esta perspectiva empírica abstracta, o positivista, frente a los que el enfoque dialéctico de la investigación-acción participativa, como educación popular, plantea la pertinencia de integrar el momento de transformación con la búsqueda de conocimiento según cinco principios básicos rectores:

1. La resignificación de la realidad social de acuerdo con su propia autorreferencia, necesidades e intereses distintos a los de la realidad objeto del conocimiento a partir de la subjetividad de los actores sociales.

2. La construcción de su representación simbólica en la mediación compartida de la realidad.

3. El diseño de un proyecto para transformar la realidad significada según la interpretación compartida del mundo.

4. La producción del correspondiente plan de acción para llevar a cabo el proyecto.

5. La transformación de la realidad significada de acuerdo con esa significación y con el proyecto diseñado para su modificación[42].

---

[42] E.D.E., *La perspectiva dialéctica*, en Documentación Social, op.cit., p.2.

Según Habermas, un ejercicio de mayor reflexividad sobre la base metodológica de las ciencias sociales exigiría hoy la construcción de un nuevo paradigma acorde con los rasgos distintivos de la sociedad humana en contraposición al mundo natural, promoviendo una perspectiva social y del conocimiento mucho más constructivista, para favorecer la capacidad crítica de los sujetos y el desarrollo de un pensamiento autónomo, históricamente determinado y transformador. Para algunos autores, como Moser, la investigación-acción constituye en este sentido un nuevo paradigma dentro de las Ciencias Sociales, pues la observación se fundamenta en la discusión y en un concepto dialógico de verdad. Como ha demostrado la nueva imaginación sociológica, las metodologías participativas muestran significativas ventajas sobre las metodologías cuantitativas y cualitativas, en la medida que, frente a los contextos sin reflexividad de lo cuantitativo y a la reflexividad sin contexto de lo cualitativo, el planteamiento metodológico de la IAP trata de combinar dialécticamente reflexividad del observador y de lo observado, y reflexividad del contexto, al garantizar la unidad teórico-práctica indisoluble de todo conocimiento.

Frente al enfoque empírico-analítico que separa totalmente teoría y práctica, la IAP demanda como necesaria la emergencia de una nueva concepción interpretativa que favorezca el acercamiento y la total integración entre teoría y práctica. A partir del análisis de la alienación, de la lógica de la reproducción social y la dialectica de las relaciones sociales, el proyecto de la investigación-acción participativa pondrá así en tela de juicio la naturaleza política de toda teoría. El concepto de práctica, entendida como praxis contradictoria expuesta a situaciones problemáticas, contextualizadas y de incertidumbre, va implicar de este modo una reflexión ligada a la acción social de los sujetos, orientada según los objetivos de emancipación y concientización por parte de los propios actores sociales. De hecho, la investigación participativa constituye una propuesta teórico-metodológica que aspira a facilitar la socialización del poder y del conocimiento:

"La IAP comparte con la ciencia social tradicional el uso de algunos métodos y aun el objetivo de producir conocimientos que beneficien a la humanidad (...) La IAP, sin embargo, se diferencia de la investigación convencional por la especificidad de los objetivos de cambio social que persigue, la utilización y modificación de los métodos investigativos, las clases de conocimiento que produce, y por la manera como relaciona el conocimiento con la acción social. Debido a ello la IAP se aparta radicalmente de la investigación social tradicional en términos tanto metodológicos como epistemológicos"[43].

Al integrarse dialécticamente conocimiento y acción social, la investigación-acción participativa resuelve la dualidad clásica que establecía la división social del trabajo en el proceso de investigación dentro del campo de las ciencias sociales, definiendo una perspectiva epistemológica previa que determina la posición del sujeto investigador en relación a la praxis. La IAP busca lograr la unidad entre la teoría y la práctica, rompiendo esquemas como el de la división entre investigadores de la educación y enseñantes, en función del desarrollo de un pensamiento creativo e imaginativamente independiente. La epistemología se concibe aquí, en este sentido, como el análisis de las interrelaciones entre poderes y saberes que provocan los saltos epistémicos y posibilitan una determinada forma de conocimiento. La teoría del conocimiento comprende por tanto una teoría del saber y una teoría del poder.

Como señala Palazón, "lo importante no es cómo se accede al conocimiento, sino para qué se busca dicho conocimiento, subordinando así las cuestiones de carácter metodológico a los objetivos y fines que se pretenden alcanzar. En este sentido, para la teoría crítica no existe distinción entre teoría y práctica no existe distinción entre teoría y práctica ya que es la finalidad de la investigación la que, en última instancia, aporta la credibilidad teórica a un proceso de investigación"[44]. Este mismo autor apunta seis características principales que diferencian a la investigación-acción en su intento de construir un nuevo paradigma:

---

[43] PARK, Peter, *Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas*, en Salazar, op.cit., p.138.

[44] DIAZ, Mario de Miguel, *La IAP un paradigma para el cambio social*, en Documentación Social, op.cit., p.94.

1º) La polémica clásica entre explicación y comprensión, entre conocimiento nomotético y conocimiento ideográfico queda relegada a un segundo plano en favor de una perspectiva praxiológica de lo social, donde lo prioritario es el diálogo constante con la realidad para intervenir en su transformación.

2º) El trabajo del investigador no se dirige a descubrir o verificar hipótesis sino a dinamizar los movimientos sociales con el fin de impulsar los cambios necesarios en el contexto social de actuación.

3º) Los resultados obtenidos son provisionales por constituir la investigación un proceso permanente de búsquedas tentativas en torno al problema objeto de estudio.

4º) En consecuencia, los diseños de investigación no determinan de antemano la actividad en el trabajo de campo. La acción no puede estar totalmente planificada.

5º) La investigación-acción no busca la obtención de un saber objetivo, generalizado y de carácter predictivo, su meta no es la sistematización de leyes generales.

6º) La operatividad de la investigación depende del apoyo y nivel de reflexividad de los actores sociales involucrados. La evaluación es pues de carácter deliberativo.

Estos rasgos definitorios de la investigación-acción participativa definen, en consecuencia, a la metodología como un modelo integral alternativo al procedimiento analítico que nos ofrecen los estudios convencionales. Para empezar, tal y como comenta Fox:

1. La investigación activa versa sobre problemas concretos.

2. Se trata de un tipo de investigación que aspira antes que nada a aportar soluciones locales que resuelvan problemas

concretos evaluando colectivamente la aplicación dada a dicho problema.

3. El ámbito de generalización de los resultados es únicamente el propio grupo del que se obtienen los datos.

4. El investigador, por otra parte, elabora su investigación desde la particularidad de la situación con la que se encuentra, no puede manipular las condiciones de la investigación misma.

5. La significación de los datos se hace únicamente a través de la apreciación de los observadores y sus marcos de referencia prácticos.

Según señala el profesor Quintana, la investigación-acción participativa consiste en un proceso sistemático de estudio crítico "in situ":

a) La investigación se crea a partir del terreno de la acción.

b) El análisis por tanto tendrá un trasfondo praxeológico.

c) Los resultados se orientan a la mejora de la calidad de la acción.

d) La resolución misma de los problemas es de carácter práctico.

La investigación participativa pretende, en suma, construir el conocimiento a partir del criticismo práctico del sentido común aplicado por los propios actores sociales. Pues para desarrollar una comprensión crítica de la realidad es necesario partir de la experiencia cotidiana y la propia práctica de los sujetos intervinientes en el proceso de construcción de lo social. Tal y como se ha demostrado en el estudio sociológico de la vida cotidiana, la representación que la gente tiene de su

realidad y de su vida cotidiana supone que el conocimiento de esta realidad no es una mera lectura pasiva de la misma. El conocimiento cotidiano constituye representaciones organizadas de los fenómenos condicionadas por la posición que los individuos o grupos ocupan como agentes sociales en el proceso y en las relaciones de producción. Los conocimientos cotidianos constituyen, en este sentido, una organización congruente de nociones empíricas, en las que se reduce los problemas o fenómenos de la realidad a sus aspectos individuales no relacionales, tomando en cuenta sólo los efectos directos e inmediatos de una acción. Por ello decimos que el conocimiento cotidiano no se fundamenta sobre un método sistemático para analizar las situaciones, estimular los logros y los obstáculos, pues no formula ni comprueba hipótesis. El conocimiento se queda, por lo general, al nivel de las apariencias de las cosas. El conocimiento cotidiano es un conocimiento útil, esencialmente pragmático y operacional, que obstaculiza, en ocasiones, la comprensión de la realidad global al no entender las leyes internas que regulan los fenómenos particulares. Ahora bien, la comprensión crítica de los mismos depende de su inserción en el carácter localizado de la experiencia. La apelación vital al sentido común resulta decisivo en la estrategia de apropiación de lo real, tal y como demuestra Freire.

La IAP parte, en este sentido, de una epistemología implicativa no sólo como práctica, sino también como modelo de conocimiento para poder garantizar el autoanálisis crítico del conjunto de representaciones que denominamos "sentido común". La Investigación-Acción Participativa implica una teoría del conocimiento (epistemología) y una metodología de investigación particular, que aspira a vivenciar la función epistemológica sobre la función teórica, facilitando metodologías como saber-hacer emancipador. Esto es, "la IAP es un posicionamiento (episteme comprometida) con los espejos, con las estrellas; crítico con sus propios resplandores (no basista), sabiéndolos parciales y virtuales, pero necesarios para su emancipación"[45].

[45] RODRIGUEZ VILLASANTE, *Aportaciones.....*, op.cit., p.28.

En la misma línea crítica, Kemmis y McTaggart señalan que la investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva, emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como una comprensión de esas prácticas y un mayor conocimiento del contexto de referencia en el que las situaciones que se analizan tienen lugar[46]. La Investigación-Acción Participativa consiste pues, básicamente, en un ejercicio de reconstrucción dialéctica del sentido implícito en toda acción para mostrar la disposición de las relaciones entre los elementos que conforman la realidad de los actores implicados. La investigación-acción participativa impulsa, según este planteamiento, una dinámica dialéctica del pensamiento y la acción, en la que los grupos e individuos comprometidos en el proyecto logran constituirse como comunidad autocrítica de investigación. Ello implica una praxis y una comunicación autoanalítica en que el colectivo implicado desarrolla un esfuerzo sistemático de introspección comprensiva sobre su praxis social para racionalizarla y lograr redes de relaciones más racionales y justas.

La Investigación-Acción Participativa puede sintéticamente definirse como un tipo de investigación transformadora, que busca el cambio y la mejora activa de la realidad social, a partir del trabajo de los grupos, sujetos y los actores sociales conscientes que participan de una voluntad compartida de reconstrucción comunitaria. Si bien no debe entenderse por ello la constitución, como señalara Fals Borda, de una "ciencia del pueblo", el movimiento de investigación participativa sí debe concebirse, en consecuencia, como el retorno de la información producida al conjunto y la generalidad de la población y los movimientos de base, para popularizar las tècnicas de investigación en el lenguaje y en la forma de la cultura popular, mediante un esfuerzo consciente de acción/reflexión en el trabajo diario de los grupos actores convertidos en sujetos autónomos y gestores del proceso de investigación. Se trata, en

---

[46] Cfr. KEMMIS, J. y McTAGGART, R., *Cómo planificar la investigación-acción*, Laertes, Barcelona, 1988.

otras palabras, de un proceso de utilización de la inteligentsia crítica orientada al logro de un tipo formación praxeológica.

La tarea principal de esta estrategia metodológica es crear grupos de reflexión capaces de desarrollar permanentemente análisis críticos de las situaciones en las que operan institucionalmente para instituirse en poder popular o poder colectivo instituyente configuradora de los escenarios y representaciones del cambio social. La espiral autorreflexiva que genera la investigación tiene pues por núcleo la estructura grupal. Toda investigación-acción participativa nace a partir de la preocupación compartida por el grupo a la hora de lograr una intervención productiva que promueva procesos de cambio en la liberación del potencial dialéctico durante el proceso de análisis crítico de la realidad. Se trata pues de una metodología de intervención grupal praxiológica, de una estrategia orientada a la praxis, cuyo objetivo, por lo mismo, está predeterminado por la función de obtención de un saber para hacer.

El saber no se segrega del sentido de la práctica pues lo que interesa es la transformación y mejora de la propia realidad social. La ciencia se enfrenta aquí al problema nuclear de la división social del trabajo y al papel reproductor del conocimiento. La IAP, como hemos dicho y volvemos a repetir, apuesta por crear una nueva cultura de investigación a partir de la imaginación y la creatividad colectiva del trabajo del investigador analista, mediante la construcción de hipótesis de partida anclada en la realidad cercana de los problemas cotidianos, en virtud de las necesidades del grupo demandante, que es quien establece el sentido de las soluciones e igualmente la definición de los problemas.

La IAP funda así una nueva epistemología de la praxis al vincular los intereses de la investigación con las necesidades de cambio social[47]. La investigación-acción participativa representa pues una nueva epistemología de la praxis que procura

---

[47] Cfr. OQUIST, Paul, *Epistemología de la investigación-acción*, Punta de Lanza, Bogotá, 1978.

acercarse a la realidad para interpretarla y propiciar un cambio radical que transforme el entorno ciudadano construyendo un saber práctico ligado a la transformación de la realidad. Interesa en este sentido señalar la pertinencia inductiva del modelo de investigación-acción participativa como programa metodológico de producción de conocimiento a través de la praxis generativa y constructivista de los actores sociales, por fundamentarse en una perspectiva dialéctica de la acción y de los sujetos en relación al contexto objeto de la intervención. La investigación crítica se precia incluso de ser una investigación práctica por cuanto su objetivo es investigar desde la misma praxis, con el fin de mejorarla según los intereses y deseos de los participantes involucrados en ella. La teoría y el objeto de la reflexión social no es sino mejorar la calidad de la acción misma construyendo una praxis permanentemente reflexiva. Luego:

> "a) No es una investigación teórica en el sentido de que surja de problemas teóricos/académicos, sino que más bien sus inicios son debidos a necesidades sociales y educativas cuya solución reclama la acción práctica. b) Es una investigación participativa porque asume una visión democrática del conocimiento y de los procesos educativos implicados en su elaboración"[48].

Esto es, la teoría se configura en la práctica, y desde ella, mediante una relación dialéctica con la realidad. El desafío que plantea esta metodología es que precisamente busca encontrar el punto de equilibrio que supere la tradicional escisión entre teoría y praxis, complementando el movimiento de la investigación con el de la acción social. "El punto principal de la investigación, por tanto, no consiste meramente en producir mayores teorías sobre la educación ni prácticas más eficaces; la investigación educativa hace de la práctica una cosa más teórica, en el sentido de enriquecerla mediante la reflexión crítica, sin que al mismo tiempo deje de ser práctica, por cuanto ayuda a formular más concluyentemente los juicios que informan la práctica educativa"[49]. La investigación no dirige la

---

[48] SAEZ CARRERAS, Juan, *La IAP y el nuevo enfoque de la educación*, en Documentación Social, op.cit., p.203.

[49] IMBERNON, Francisco, *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Graó Editorial, Barcelona, 1994, p.133.

acción mediante prescripciones importadas de marcos teóricos generales, sino que pretende clarificarla a partir de la práctica que autorregula las experiencias educativas. No se trata por tanto de investigar para aplicar los descubrimientos según un determinado plan de acción, sino más bien investigar desde las formas reflexivas de acción que desarrollan en la práctica los propios grupos sociales en cuanto "actores-autores". Cuando hablamos de la IAP como un paradigma de investigación histórico que rescata el saber popular legitimando la experiencia de los sectores populares en relación a las representaciones dominantes significa construir conocimiento desde la praxis "doméstica" de los propios sujetos.

Luego la investigación-acción se caracteriza por ser una experiencia concreta a partir de las contradicciones inscritas en el orden social de lo real concreto. Es la situación global concreta la que determina toda posible construcción de conjeturas o hipótesis de acción social, y no al revés. Pues esta metodología tiene por propósito el cambio social efectivo, busca generar procesos generales de transformación local. De ahí el enfoque microsociológico de análisis molecular a pequeña escala de las relaciones sociales instituidas. Las hipótesis que se elaboran son inducidas por la observación directa de abajo a arriba según una visión holística de lo molar. Como señalan Carr y Kemmis, la investigación-acción parte del reconocimiento explícito del carácter práctico de la teoría, en el sentido de que la veracidad depende de la integración teórico-práctica del descubrimiento del entorno inmediato de actuación.

Hablamos de un tipo de investigación más socioanalítico que distributivo, en el que se rechazan las nociones positivistas de racionalidad y objetividad. El recurso a categorías interpretativas retoma el valor del concepto ideología favoreciendo un diagnóstico compartido por los grupos sociales frente a los factores que reproducen el orden instituido socialmente. El aspecto esencial del método es la autorreflexión de los agentes sociales. A diferencia de otros métodos y perspectivas de investigación, aquí los actores sociales

orientan el proceso de conocimiento a la propia praxis cotidiana. La acción concertada cooperativamente en el autoconocimiento grupal garantiza el desarrollo personal y profesional de los agentes comprometidos en la intervención comunitaria. Ni que decir cabe el señalar que leer, percibir y aprender la praxis cultural cotidiana es condición imprescindible para el desarrollo de una comunicación alternativa.

Retornar al sentido común de los actores sociales, significa partir de la premisa de que los sujetos no solo pueden hacer sino también pueden pensar sobre su hacer, y más allá aún, pueden pensar en hacer algo distinto a lo que hacen, de modo que su práctica y su pensamiento se puedan contrastar dialécticamente configurando nuevas situaciones de diálogo y comprensión diferentes a los contextos o las situaciones realmente existentes, gracias a la construcción compartida de un nuevo sujeto investigador, un sujeto-sujeto, y un contexto plenamente reflexivos. La investigación-acción se concibe, en este sentido, como un movimiento general de replanteamiento reflexivo del sujeto y como un proyecto de refundación del sentido mismo de las ciencias sociales y humanas.

La IAP, pese a las numerosas críticas epistémicas, pretende erigirse en una alternativa eficaz a la corriente cientificista, introduciendo una nueva cultura empírica anclada en lo cotidiano frente a la abstracción introducida por la racionalidad instrumental. La importancia de lo popular en este modelo metodológico forma parte del objeto de interés gramsciano que busca la transformación del sentido común por el conocimiento crítico de la realidad. Desde la perspectiva del paradigma crítico, la investigación participativa no consiste sólo en tomar parte activa de las representaciones sociales y del sentido comúmente aceptado por la rutina de las prácticas sociales, sino más bien en partirlo críticamente desde dentro, a partir de las propias potencialidades de que son capaces los propios sujetos. En otras palabras, "la participación se redefine ahora como el rompimiento de la relación usual de

explotación y sumisión del binomio sujeto/objeto para convertirla en una relación simétrica u horizontal de sujeto/sujeto"[50]. La IAP busca por ello "recuperar a la vez lo que hay de subjetivo en el objeto y lo que hay de objetivo en el sujeto. Es decir, encontrar la belleza de la artesanía popular en la construcción participada de las ciencias sociales. Es decir, no en el resultado final, pulido y perfeccionista, sino en la textura y el pulso, que muestran la viveza del proceso, su práctica"[51].

Tal enfoque nos plantea una modificación de calidad en la consideración habitualmente establecida del contenido de las ciencias sociales. El matiz que introduce la naturaleza popular del proyecto, el carácter abiertamente vivencial del proceso de investigación así como su pensamiento profundamente experiencial, nos lleva a concebir el proceso de investigación como una encrucijada de caminos creado sobre la creatividad la imaginación multidimensional de las realidades objeto de estudio. Es así que la IAP es un tipo de investigación ricamente polifuncional. se sirve de metodologías cualitativas para integrar también las técnicas y métodos cuantitativos en la recolección de información. En la medida en que el carácter de la realidad es multidimensional, plural y cognitivamente relativo, el procedimiento metodológico de la investigación participativa va a representar la defensa de una conceptualización del proceso de investigación de naturaleza poliédrica, fundamentándose en el uso plural de técnicas y disciplinas teóricas, así como en el uso integrado de registros tanto cuantitativos como cualitativos en la recolección de información. Como explica Fals Borda:

> "Las técnicas de la IAP no excluyen el uso flexible de otras prácticas que se derivan de la tradición sociológica y antropológica tales como entrevistas abiertas (evitando las estructuras excesivamente rígidas), censos o encuestas simples, observación sistemática directa (con participación personal y experimentación selectiva), diarios de campo, archivo de datos, fotografía, cartografía, estadísticas, grabaciones de sonido y uso de archivos regionales y nacionales. Los cuadros (personas de recursos) no sólo

[50] FALS BORDA, op.cit., p.15.

[51] RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Aportaciones básicas de la IAP a la epistemología y metodología*, en Documentación Social, op.cit., p.25.

deberían estar equipados para el manejo responsable de estas técnicas ortodoxas, sino que también deberían saber cómo popularizarlas, enseñando a los activistas métodos de estudio más simples, más económicos y controlables, para que éstos puedan llevar a cabo su labor sin dependencia alguna en agentes externos y/o intelectuales y sus costosos equipos y procedimientos"[52].

Esto es, los diversos métodos que integra la IAP deben implementarse al servicio de un proyecto de investigación compartido socialmente, más allá del manto ceremonioso de la retórica clásica de la ciencia. La IAP no debe confundir el principio de reflexividad con pretender que determinados grupos se erijan en sujetos investigadores para analizar otros colectivos como objetos-sujeto. La IAP debe articular el enfoque emic y etic en el marco de una perspectiva reflexiva y dialécticamente referenciada. Pues se trata, en realidad, de un tercer paradigma emergente que diseña un modelo complejo de investigación y de acción, frente al constreñimiento cuantitativo y a la apertura cualitativa:

"La investigación participada tiene que saber articular el enfoque emic (desde dentro) y etic (desde fuera) en la perspectiva reflexiva (hacia sí mismo) y en la proyectiva (hacia fuera, hacia la acción) (..) Es decir, es conveniente conocer la visión que las diferentes sensibilidades (que conviven en las diferentes asociaciones) tienen de su propia organización como la que se nos ofrece desde fuera. Si uno de los objetivos de la investigación fuese conocer tanto lo que hacen las asociaciones como el motivo de por qué lo hacen, una metodología reflexiva participada tendría que responder al siguiente planteamiento: 1. Reflexividad (hacia dentro); 2. Etic (desde fuera); 3. Proyección (hacia fuera); 4. Emic (desde dentro)"[53].

La investigación-acción participativa debe ser considerada como una metodología cuyo enfoque cualitativo busca describir y comprender los problemas prácticos de la realidad con el fin, sobre todo, de transformar la praxis social de los sujetos que integran una comunidad determinada. Antes que nada, en primer lugar, debe ser conceptualizada como una estrategia de investigación introspectiva que se centra en la participación de grupos y actores sociales, conforme a un sistema de intercambios articulado dialécticamente en la creación transformadora del

---

[52] FALS BORDA, op.cit., p.19.

[53] MONTANES, Manuel, RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás y ALBERICH, Tomás, *Los movimientos sociales y la Europa de los ciudadanos*, Documentación Social, número 94, Madrid, 1994, p.260.

medio. Pues el reconocimiento crítico y participativo en la propia realidad es el factor que garantiza la movilización de la acción transformadora.

Citando a Hall, Pérez Serrano resume, en este mismo sentido, en ocho principios los fundamentos en los que se basa la metodología de investigación-acción participativa:

> "1. Todos los métodos de investigación están impregnados de implicaciones ideológicas. 2. El proceso de investigación no puede agotarse en un producto académico, sino que debe representar un beneficio directo e inmediato para la comunidad. 3. Debe envolverse a la comunidad o a la población en la totalidad del proceso, incluso en la búsqueda de soluciones y en la interpretación de los hallazgos. 4. Si la meta es el cambio, todos los interesados en él deben estar implicados. 5. El proceso de investigación debería verse como parte de la experiencia educativa total. 6. Y como un proceso dialéctico, un diálogo a través del tiempo. 7. La meta es la liberación del potencial creativo y la movilización en el sentido de resolver problemas. 8. El proceso de investigación debe estar basado en un sistema de discusión, indagación y análisis, en el que los participantes forman parte del proceso al mismo nivel que el investigador"[54].

A partir de estos principios, todo proyecto de investigación-acción grupal debe comprender el desarrrollo de un plan de acción, la ejecución práctica de las intervenciones planteadas, el seguimiento de los efectos logrados por la acción en el contexto de las interveciones y la evaluación reflexiva de los avances previamente a nuevos planes de intervención. Los rasgos fundamentales del diseño de la investigación-acción incluyen, en este sentido, como consustanciales:

_ La identificación de un área problemática determinada.

- La clarificación de la naturaleza del problema.

- El establecimiento de metas y procedimientos de intervención.

- El registro cuidadoso de la acción y la acumulación de experiencias.

---

[54] PEREZ SERRANO, Gloria, *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, Vol. II, Editorial La Muralla, Madrid, 1994, pp. 153 y 154.

- El establecimiento de generalizaciones obtenidas por la práctica transformadora.

- Y la evaluación y verificación continua de los contextos de acción.

La investigación-acción participativa se define, con frecuencia, como un procedimiento circular de evaluación permanente, integrado por cinco fases claramente diferenciadas (diagnóstico, planificación, actuación, evaluación y aprendizaje). La representación del proceso de investigación-acción participativa implica un trabajo ininterrumpido de reflexión y acción transformadora continua imparable guiada por una lógica en espiral a través de las redes sociales. Esto es, el método se define como un proceso global y continuo de planificación, acción y reflexión sobre la realidad social con el fin de promover las prácticas sociales que hagan factible el transformarla comunitariamente:

> "Cada investigación-acción nos abre nuevas dimensiones y perspectivas de cambio social más ricos e innovadores. Al término de la misma estamos en condiciones más adecuadas para hacer una nueva reformulación del problema con un mejor conocimiento de las situaciones y de cada uno de los pasos que debemos de dar para llevar a cabo con mayores posibilidades de éxito el cambio y la transformación de la realidad social"[55].

Ello implica, según Gutiérrez, un doble proceso de reflexión. Una reflexión retrospectiva sobre la práctica pasada y, por otra parte, una reflexión sobre la práctica misma mientras se está en ella. En la investigación-acción, la lógica positivista del producto terminal en forma de informe de investigación es reemplazado por el modelo ecológico. Frente a la cultura metódica lineal, la investigación-acción integra cualitativamente una mirada metodológica abierta y flexible en la que las metodologías cualitativas ocupan un papel sustantivo de una manera amplia y flexible, mediante la negociación con los actores sociales en cuanto sujetos actores protagonistas de la investigación. De ahí, el recurso a la triangulación de perspectivas y a la triangulación de métodos.

---

[55] PEREZ SERRANO, *Investigación-acción...*, op.cit., p.121.

La IAP puede definirse como un instrumento metodológico comparativo capaz de incluir una amplia variedad de técnicas de difusión de conocimientos en el campo de la acción social y la práctica política. Ello exige naturalmente movilidad, interpretación y una praxis dialéctica de investigación. El método de investigación-acción necesariamente debe garantizar una amplia flexibilidad. La investigación-acción favorece la integración flexible de experiencias, metodologías y disciplinas con el rigor propio que recomienda la praxeología. Esto es, el protocolo de investigación no se reduce al rigor del método que sacrifica la relevancia de la acción colectiva para una profundización más analítica, comprensiva e inteligente del trabajo colectivo afrontado con el grupo. Por ello la IAP no necesariamente conlleva un modo formal de obtención de información, pues el objetivo último de la metodología se sustenta en la acción social y la transformación colectiva del medio en el que se interviene. El pensamiento es más nómada que sedentario.

Al guiar el camino de la investigación-acción participativa las rutas aprendidas por la praxis, el investigador anticipa su saber intuitivo en detrimento de la cultura metodista solicitado por la necesidad exploradora de un cierto nomadismo. Es necesario, como veremos, un ejercicio de exploración y pérdida por las redes informales en que cotidianamente nos movemos para llegar a desarrollar prácticas de triangulación que descubran, vertical y horizontalmente, el sentido y la identidad del grupo de referencia a partir de sus problemas y necesidades identificadas. En este sentido, "la dimensión grupal y oral del trabajo de investigación, ligada a la utilidad comunitaria inmediata, concede a la IAP dos de sus especiales características que no comparte con otros métodos: las de la colectividad y la informalidad, al incorporar al diseño de la investigación social un conocimiento valorado que resulta de vivencias socializadoras del pueblo y con el pueblo"[56].

---

[56] FALS BORDA, Orlando, *Conocimiento y poder popular*, Siglo XXI, Bogotá, 1985, p.81.

La multidimensionalidad y el carácter nómada del proceso de investigación es, de hecho, una virtud añadida característica de la investigación-acción participativa, mediante el cual se entiende que el proceso de investigación no puede ser lineal pues debe incluir en el proceso mismo actitudes, impresiones o, por ejemplo, las mismas ideologías y el sentido común, a representar desde una mirada necesariamente holística, ya que, lógicamente, parece necesario utilizar una amplia diversidad metodológica entre las técnicas y métodos cualitativos de investigación y los procedimientos experimentales de análisis, si queremos captar la complejidad de lo real concreto. En otras palabras, la perspectiva dialéctica de un tipo de estudios como éste presupone un ir y venir sobre la acción y el razonamiento con la consiguiente triangulación de perspectivas y la apertura metodológica pertinente, sin caer, claro está, en el eclecticismo metódico por proceso de adicción y yuxtaposición, a la hora de conocer las fuentes sociales que estructuran las representaciones colectivas en la comunidad objeto de intervención. El problema de la escasa clarificación conceptual de una metodología de trabajo como ésta, abandonada a la suerte del eclecticismo y la espontaneidad metodológica, impediría, de lo contrario, un procedimiento analítico fiable.

Hecha, no obstante, esta salvedad, se puede decir que el diseño de la investigación participativa, aparte de ser perfilado grupalmente, debe ir negociándose con los propios actores sociales en el proceso mismo de registro e interpretación de los datos. Son los participantes de la comunidad quienes deciden sobre el diseño de la investigación, desde el método de obtención de datos hasta el programa de acción integral en función de sus capacidades, las características del objeto de la intervención, así como las opciones metodológicas disponibles en el problema por ellos identificado. Como ya señaláramos, la investigación-acción participativa renuncia al metodismo por una visión más amplia y profunda de la dialéctica de la propia investigación, socialmente determinada, al objeto de lograr la adquisición del aprendizaje del conocimiento social por parte de los propios

sujetos. Pero ello no significa que defienda el antimétodo. Más bien al contrario, la investigación-acción participativa se caracteriza por ser un proceso de conocimiento organizado democráticamente por un colectivo, siguiendo los principios de la investigación-acción, de manera rigurosa y sistemática, a diferencia de otras formas de obtención de información.

Metodológicamente, al ser un método de estudio entre la investigación básica y la aplicada, la investigacion-acción participativa se desarrolla en tres momentos fundamentales: la descripción de lo real, su explicación y la acción interventora. Descripción, explicación, comprensión, comunicación y aplicación son los pasos a seguir en la dirección metodológica de esta estrategia movilizadora del procedimiento de investigación participativa para la consecucion de su objetivo final. El carácter sistemático de la IAP, según Pérez Serrano, puede resumirse en el proceso de identificación de necesidades, la formulación de estrategias de solución, la intervención con los recursos disponibles y la reevaluación permanente para la mejora social y educativa de la comunidad objeto de la intervención. Toda la estrategia de investigación dependerá, sin embargo, en buena medida de los analizadores históricos implementados al caso. A través de ellos, el grupo pondrá en marcha el "sociodrama de la revolución".

El concepto de analizador histórico que utiliza el socioanálisis partirá de la vida cotidiana en toda su amplia complejidad como construcción de los elementos imaginarios que comprende y estructura el sentido de la acción en sus diferente modulaciones. Por eso la acción reflexiva va a partir más que de los analistas o la voluntad del grupo, del propio contenido ideológico de los analizadores. Todo el proceso de la intervención participativa va a depender del decisivo tratamiento del motivo objeto del análisis y la intervención en la que se involucre el grupo, por ser a partir del mismo como se va a organizar productivamente la participación y las discusiones de las personas involucradas en el proceso. Es importante, por consiguiente, que el analizador sea los

suficientemente provocativo como para impulsar el análisis de la representación a partir del diálogo y la reflexión interactiva en torno al problema o la situación cultural objeto de intervención. El Equipo de Estudios, siguiendo una perspectiva de análisis dialéctica, propone, por ejemplo, el desarrollo de cuadernos de campo mediante el cual los alumnos adopten una posición de investigadores explorando su posición de observadores y el contexto de intervención en el que desarrollan su praxis social como una experiencia de campo compartida socialmente[57]. Ahora bien, para lograr esta dinámica reflexiva, podemos utilizar una amplia y variada gama de diversas técnicas de movilización, todos ellas muy útiles como analizadores históricos: la elaboración de mapas sencillos y gráficas conceptuales que resumen la historia social y cultural de la comunidad; el empleo de medios audiovisuales para lograr una presentación inicial impactante que incluya una información específica de la comunidad; o la organización, por ejemplo, de una exhibición de fotografías sobre la identidad y protagonistas de la comunidad.

Estos usos variados de diferentes técnicas como analizadores históricos nos remite de nuevo al carácter poliédrico y multivalente de las metodologías participativas. La reflexión profunda sobre el sentido y problemática de la investigación social que representa actualmente la investigación cualitativa demuestra que el enfoque de una investigación global, holística y transformadora necesita de diseños

[57] "La base del Cuaderno es la producción de un plano/mapa que comprende los puntos terminales de la capilaridad estructural de un centro escolar concreto, senalándose en él las intensidades que marcan los domicilios de sus alumnos, estableciendo con ellos un plan de trabajo de investigación sobre su hábitat, para proponerlos la aventura de significarlo como si de exploradores se tratara. Se trata de proponer a los alumnos que exploren el medio donde transcurre su vida cotidiana para que, conociéndolo, puedan plantearse el curriculum formativo que les permita sobrevivir en él en cuanto sujetos (...) Que conozcan el habitat (actividades) donde transcurre su vida, lo recorran y lo miren desde si mismos, con sus ojos, conozcan ese exterior con el que se relacionan y el contenido de esa relación, y, una vez conocido, se planteen y planteen las preguntas que todo ello les sugiere. La metodologia, en definitiva, toda la forma de un cuestionario expresión de esas preguntas inteligentes de los alumnos que en el progreso hacia su madurez les gustaria hacer a los adultos, un cuestionario a contestar por otros". EDE, *La perspectiva dialéctica*, en Documentación Social, op.cit., p.10.

flexibles, pluridisciplinarios y emergentes, con un tipo de validación creíble y fiable. La validación de los estudios interpretativos pasa así a depender del reconocimiento de la intersubjetividad como un principio organizador que estructura toda posible generalización del conocimiento obtenido en el trabajo de campo a través del concurso de los actores sociales.

El procedimiento de validación de los resultados obtenidos con IAP se basan justamente en el carácter colectivo y dialógico del método de investigación, resultando así la confirmación de los datos un proceso positivo de diálogo, discusión, argumentación y consenso. La fiabilidad y la validez de los métodos cualitativos no busca la objetividad sino la concreción del significado intersubjetivo, priorizando no la generalización, sino la búsqueda de hipótesis de trabajo. La validez en las metodologías basadas en la participación no se conforma a partir del control que verifica hipótesis y ordena conclusiones. Más bien al contrario, aquí opera por la vía del consenso grupal entre los propios participantes. La validación se apoya en la lógica de la evidencia empìrica intersubjetiva. En cuanto pensamiento ecosistémico, la investigación-acción recupera la importancia de la experiencia como núcleo de fundamentación de la propia praxis investigadora. La comprensión holística complementa así la mirada naturalista de lo social con la interpretación consensualmente acordada por los actores sociales. El método de investigación-acción es de hecho una estrategia heurística de diálogo y encuentro. Delorme señala incluso que para que la investigación-acción cumpla con las expectativas metodológicas pertinentes debe tomar en cuenta como punto de partida los fenómenos intersubjetivos. La validez de este tipo de investigación en términos de éxito o fracaso metodológico se halla vinculado al proceso mismo de participación interpretativa de los actores sociales.

El conocimiento adquirido, aunque clausura analíticamente la comprensión de la realidad, siempre adquiere por ello mismo un matiz de relativa provisionalidad, como si se tratara de un paso más en la serie de tentativas y la búsqueda de

descripciones cada vez más ajustadas de todas las dimensiones que comprenden lo real concreto. En otras palabras, el conocimiento queda certificado por su relevancia y significado social, acordado consensualmente. Es a través de la subjetividad autocontrolada del grupo como el propio colectivo -los sujetos de la investigación- valora y aprueba la información obtenida desde una perspectiva global e integradora, en relación al problema objeto de la intervención. La validez objetiva del conocimiento obtenido por los actores sociales viene concretado por el marco de la intersubjetividad que favorece el diálogo en la resolución colectiva de problemas. Pues la objetividad del método de IAP deriva aquí de la experiencia compartida intersubjetivamente. Es el presupuesto de reflexividad y no el de objetividad el que orienta la investigación. El grado de participación de los actores sociales implicados así como la utilidad social del propio conocimiento obtenido en el proceso comunitario de investigación son entonces los dos criterios principales de validación científica del método. Mario de Miguel destaca, a este respecto, muy acertadamente, que el método y la validez del conocimiento obtenido en el proceso de intervención se fundamenta, genéricamente, en tres principios básicos:

- Nivel de fundamentación teórico-práctica o grado de interrelación entre teoría y práctica, entre acción y reflexión.

- Verificación intersubjetiva en los análisis y decisiones de los grupos sociales involucrados como interpretaciones subjetivas contrastadas en el diálogo para el consenso.

- Utilidad social del conocimiento o alcance de la transformación colectiva lograda con el método de investigación-acción.

La IAP incorpora en sí "cuatro estilos y procedimientos diversos para la sistematización de los datos y del conocimiento en concordancia con el nivel de conciencia política y la habilidad para entender los mensajes escritos, orales y/o

visuales de las comunidades de base y del público en general"[58]. Esto es, la investigación-acción opera al nivel de la racionalidad comunicativa pues apoya los procesos de participación y compromiso colectivo en el proceso de generación del conocimiento. Por ello mismo, la tensión principal en la investigación-acción participativa es mantener el difícil equilibrio entre conocimiento científico e ideología. "El investigador debe enfrentar tanto el peligro de la subordinación de su quehacer científico como el del posible rechazo de los frutos de ese quehacer por parte de aquellos para quienes trabaja. Pero en esta tensión reside de hecho lo esencial de su trabajo, pues su contribución consiste precisamente en tratar de modificar las representaciones existentes por medio del conocimiento científico. La ideología incluye ideas, creencias y valores a través de los cuales la gente se representa la realidad y estructura, las motivaciones de su actividad. Lo que la define no es su mayor o menor veracidad sino su efectividad en términos de sostenimiento o cambio de un orden social determinado"[59].

Una crítica generalizada en contra de la IAP es, sin embargo, su excesiva ideologización y la fragilidad metodológica en el trabajo de campo. Aducen al respecto muchos investigadores que, si la práctica científica trata de proporcionarnos conocimientos, la práctica ideológica y política consustancial al método de investigación-acción participativa no es pertinente para la adquisición fiable de conocimiento, más que a nivel de la transformación de las relaciones ideológicas y las relaciones sociales dominantes. Las críticas académicas que se han planteado por lo general a este respecto son básicamente dos:

1º) La investigación-accción aporta poco conocimiento confiable acerca de la realidad social.

---

[58] PEREZ SERRANO, *Investigación cualitativa....*, op.cit., p.162.

[59] ZAMOSC, León, *Campesinos y sociólogos: reflexiones sobre dos experiencias de investigación activa en Colombia*, en María Cristina Salazar, op.cit., p.119.

2º) El cambio que se espera con la práctica grupal sólo es definible clínicamente

La imposibilidad de una sistematización coherente de los resultados de la práctica teorizada y la teoría aplicada muestra, según estos argumentos, la subsistencia de considerables zonas de sombra o "puntos ciegos" marginados de la reflexión metodológica por parte de este tipo de investigación. En este sentido, una de las críticas que se hacen al socioanálisis y a la IAP es que resulta un método inconsistentemente inductivo, de carácter similar al estructural-funcionalismo. De ahí que esta metodología, en el caso del análisis institucional, oscile "entre la tentación de un socioanálisis fácilmente recuperable por la sociología, la psicología y las instituciones que garantizan esas ciencias, y un análisis en crisis que llega hasta el final de la provocación institucional"[60]. Frente a tales cuestionamientos, cabe no obstante decir, en primer lugar, a este respecto que, aunque nada impide al investigador social asumir tareas con contenido ideológico y político, no es allí donde reside su principal contribución. Por otra parte, en segundo lugar, aunque la ciencia puede convertirse directamente en conciencia de clase esta modifica su objetivo originario pudiendo sesgar sus resultados. En tercer lugar, y a pesar de su seducción emotiva, es necesario cuestionar -siguiendo a Zamosc- la tesis voluntarista de que la validación del conocimiento está en la praxis. La ciencia tiene sus propios criterios para determinar la adecuación de sus productos. Este principio habría, pues, que respetarlo. Ya que no se justifica hablar, como habitualmente se plantea, de formación, de educación científica y de planificación del trabajo en términos científicos cuando, en realidad, estos no son sino básicamente de carácter práctico.

Por último, otro problema importante es que la investigación activa presupone la continuidad del trabajo con los grupos en el marco de una estrategia de participación

---

[60] LOURAU, René, *El análisis institucional*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1991, p.288.

popular permanente. Esto exige al investigador un mínimo seguimiento y evaluación de los resultados obtenidos. Sin embargo, el costo energético en cuestión de tiempo, esfuerzo y dedicación es sumamente elevado, resultando en muchas ocasiones poco efectiva. Si el objetivo de la estrategia metodológica consiste en modificar las representaciones ideológicas y sociales transformando la percepción de la realidad y los factores que operan en la reproducción del orden instituido, la mayoría de las experiencias basadas en investigación-acción participativa no obtienen, sin embargo, por resultado cambios significativos de actitud y de comportamiento social. Además, numerosos autores cuestionan con frecuencia, por último, acerca de la IAP, la escasa objetividad y validez científica que sustenta su procedimiento de investigación, según el punto de vista característico del prejuicio epistemológico que siempre plantea la moderna filosofía de la ciencia.

Ahora bien, ante las objeciones aducidas teórica y metodológicamente por los críticos de este tercer paradigma cabe decir que los procedimientos de la IAP no pueden ser valoradas a la luz de los cánones metodológicos de la ciencia clásica. Las formas de conocimiento de ciencias interpretativas como la hermenéutica producen un tipo de conocimiento distinto, basado justamente en su interactividad y su orientación emancipatoria. La lógica de la racionalidad instrumental no es apropiada en este caso y ello porque, la epistemología de la que parte es radicalmente alternativa al modo operativo de la razón cartesiana. En el fondo, la pregunta del "para qué" nos obliga a plantear la pregunta del "cómo" de manera distinta. Así como se considerará de manera diferente el sentido de la educación como aprendizaje y el objetivo del desarrollo como autonomía.

3. IAP, cambio social y transformación de la educación.

Como hemos visto, la mirada antropológica de la nueva sociología de la educación ha favorecido en los últimos años una mirada crítica del hecho educativo, impulsando una nueva

concepción de la pedagogía mucho más comprensiva y dialéctica. El enfoque culturalista de la escuela británica, los avances en teoría del conocimiento y las aportaciones de la nueva psicología cognitiva han ido arrumbando, por caminos diferentes, a un tipo de metodología constructivista, que favorece la apertura vital del saber a la experiencia de los educandos. "El auge de la psicología del procesamiento de la información, de la importancia en los temas sociales de la toma de decisiones, de la emisión de juicios, hace que se empiece a aceptar el papel importante de las creencias, las teorías y los conocimientos personales y prácticas en la determinación y comprensión de una situación como la complejidad de la vida escolar. Como consecuencia, se empieza a indagar sobre los pensamientos y las decisiones del profesorado como elemento para intentar comprender la acción educativa"[61].

En este sentido, la investigación-acción ha contribuído a impulsar, de manera acertada, el replanteamiento de la función docente, generando en forma productiva un amplio movimiento de renovación pedagógica que apuesta por la implicación de toda la comunidad en la estrategia reeducativa del desarrollo y el cambio social[62], desde la mirada cotidiana, inmediata y directa del entorno o situación vital de los propios sujetos y sus contextos de pertenencia. De hecho, numerosos han sido los movimientos de renovación pedagógica que, a lo largo de la historia, han vinculado la metodología de investigación-acción al proceso de democratización social del conocimiento[63]. Movimientos como la Escuela Nueva, la educación permanente o la teoría de la desescolarización han propugnado en reiteradas ocasiones un enfoque cualitativo de la educación, vinculado a la praxis cotidiana, que actualiza el sentido de la revolución epistemológica del conocimiento tantas veces demandado. De hecho, "la investigación-acción ha generado un amplio movimiento en educación que ha llevado a una consideración nueva de la

---

[61] IMBERNON, Francisco, op.cit., p.127.

[62] COSTA RICO, Anton, *Investigación-acción como método para la planificación del cambio*, Apuntes de Educación, número 20, 1986, pp.11-13.

[63] Cfr. HIPKIN, J., *Aprendizaje en grupos. Educación sin escuelas*, Península, Barcelona, 1969.

teoría-práctica en la resolución de los problemas educativos, al replanteamiento del papel y función del profesor que no puede concebirse tan sólo como transmisor del conocimiento sino como creador del mismo; al perfeccionamiento en el ejercicio profesional, pues al investigar sobre la propia problemática educativa se contribuye a la mejora de esa realidad y, a la vez, por ese efecto retroalimentador de la investigación-acción, se favorece la transformación de esa realidad problemática y se contribuye al perfeccionamiento del propio profesor que investiga y reflexiona sobre su realidad cotidiana, contribuye asimismo a la innovación pedagógica, al cambio de actitudes y facilita la implicación de toda la comunidad educativa en la resolución de los problemas (comunitarios)"[64].

La IAP participa, en este sentido, de un amplio movimiento social en defensa de la participación de los sujetos populares como constructores de las condiciones de educación y calidad de vida, así como creadores del propio conocimiento. La investigación participativa se enmarca así en una perspectiva de democratización de la educación que, desde un enfoque praxiológico de la igualdad de oportunidades y el acceso universal a la educación, analiza la educación general según el objetivo democrático de búsqueda de la emancipación y autonomía personal de los educandos[65]. Además, "la investigación-acción puede ser un potente proceso de formación, de desarrollo profesional y de su autonomía en la colegialidad colaborativa y comprometida con el colectivo profesional y con el entorno sociopolítico"[66]. En cuanto forma democrática de investigación que se hace por los prácticos y desde la práctica, "la investigación-acción posibilita, dentro de un marco de política de colaboración, el desarrollo profesional del profesorado, su formación en nuevas habilidades, métodos y potencialidades analíticas, y la motivación y profundización en su conciencia

---

[64] PEREZ SERRANO, *Investigación-acción...*, op.cit., p.189.

[65] Cfr. SANCHEZ DE HORCAJO, J.J. *La gestión participativa en la enseñanza*, Narcea, Madrid, 1979.

[66] IMBERNON, op.cit., p.132.

profesional, asumiendo alternativas adicionales de innovación y comunicación"[67].

Según Kemmis, la capacidad de interpretación crítica del cambio y su naturaleza autorreflexiva convierten hoy a la IAP en la forma de investigación educacional más apta para las necesidades de transformación que demanda la enseñanza. Es más, según Kemmis, la única forma de investigación educativa capaz de contribuir inequívocamente al mejoramiento de la educación depende, según una perspectiva crítica, de la autorreflexividad que nos brinda la metodología de investigación-acción participativa, ya que sólo ella transforma a simples sujetos pasivos en protagonistas de la acción y el cambio social, al tomar como centro de sus intervenciones el propio sistema educativo y el aula de clase con los actores que intervienen en ella, en función del medio social y el contexto culturalmente organizado.

Por ello mismo la investigación-acción participativa es capaz de perfeccionar la práctica docente, enriqueciendo a profesores, alumnos e investigadores, "a la vez que perfecciona la enseñanza y ayuda al profesor a desarrollar sus destrezas"[68]. Ciertamente, la investigación-acción educativa es un método por el cual los educadores definen, dirigen y evaluan problemas concretos de la docencia en el proceso de toma de decisiones[69]. Al ligar dialécticamente conocimiento y acción social, la teoría pedagógica se convierte así en ideal de aprendizaje colectivo mediante la práctica de busqueda e investigación participada, gracias a que la IAP estructura un tipo de relación entre conocer y hacer basada en la función productiva como sujetos de los agentes y responsables de la comunidad educativa. Sin embargo, la investigación-acción en el ámbito no formal de la enseñanza no sólo busca incorporar la investigación educativa

---

[67] Ibid., p.138.

[68] FALS BORDA, op.cit., p.18.

[69] Cfr. FUENTE, Purificación y GOMEZ, María Asunción, *Aproximación teórica a la investigación-acción y su proyección práctica en la realidad educativa*, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, número 10, 1991, pp. 295-309.

con la praxis escolar de los profesionales. Más allá aún, la investigación participativa representa el método más efectivo de lucha por la ciudadanía y de defensa de la democratización educativa y cultural. Pues en la medida en que la investigación-acción vincula los procesos de investigación y de educación a la vida de la sociedad, el desarrollo de la IAP plantea directamente una crítica ideológica y una comprensión del compromiso con la comunidad. Trabajos como los de Giroux o Carr demuestran, como referencias necesarias, la pertinencia de una reflexión como ésta, para situar el marco teórico general que da consistencia a la Pedagogía de la Comunicación en el sólido marco de las experiencias de educación popular[70].

Hoy es común la aceptación generalizada entre los investigadores sobre la pertinencia de una teoría constructivista del conocimiento. El desarrollo científico-técnico exige cada vez más un enfoque constructivo de la acción y la práctica pedagógica, dada la naturaleza contextual y praxiológicamente situacionista de la percepción y el aprendizaje de los sujetos. La misma IAP es una metodología inspirada pedagógicamente en el principio constructivista de "aprender a aprender". Dicho de otro modo, la pedagogía es una educación práctica de carácter reflexivo que parte de las implicaciones que exige la reconstrucción de la propia experiencia. Se parte de la consideración de la educación no como algo natural sino como un proceso de construcción personal. El conocimiento se valora subjetivamente (sentimientos, emociones, deseos, significados,...) mediante la producción cooperativa con los otros. Los significados y las acciones educativas tienen por base la interpretación interaccional, pues el conocimiento es básicamente dialéctico: implica una interpretación subjetiva y personal de la realidad y una determinación histórica objetiva del contexto cultural. En otras palabras, la educación pasa a ser un proceso de comunicación dinámica y contextualmente situacional, en el que los sujetos implicados negocian los sentidos y hasta los "sentires".

---

[70] Cfr. SIERRA, J. *La educación popular: concepto, metodología y análisis crítico*, Universidad Complutense, Madrid, 1984.

Ahora bien, la apuesta por una metodología constructivista y situacional no significa en absoluto la aceptación expresa del relativismo posmodernista como filosofía de educación. El educando no es un agente solitario que conquiste el mundo por su cuenta. Como advierte Bruner, la negociación del significado lograda socialmente como axioma pedagógico renuncia al reduccionismo que considera la acción educativa un conjunto de dispositivos ofertados en la actividad constructiva[71]. No se puede concebir el sujeto y el medio como instancias separadas, incurriendo en el solipsismo acrítico. "Si el conocimiento en cada sujeto consiste en la atribución de sentido y uso de la información en función de sus propios esquemas interpretativos, parece lógico pensar que, cuanto más rico, útil.. sea el contexto en el que se presenta la información, mayor posibilidad y facilidad tendrá el sujeto para poner en marcha las complejas operaciones que lleva consigo el término conocimiento en este enfoque"[72].

La investigación educativa debe pues transformarse en un forma de intervención colectiva y el aprendizaje en una alternativa de interacción dialógica que favorezca la comunicación entre los especialistas y los sujetos educandos, para superar el esquema de división social del trabajo entre investigadores y actores sociales en el terreno de la convivencia social:

> "Más que limitarse a enseñar lo previamente planificado, la educación es una construcción social en la que los sujetos implicados se comunican, en situaciones de interacción, unos con otros y en actividades claramente significativos (...) La enseñanza es interactiva (no lineal ni jerárquica), rompiendo el caduco y todavía imperante modelo del uno (maestro o profesor) a muchos (alumnos y clientes) y también, esa concepción del saber en la que lo único válido es lo hallado en los libros. Las relaciones educativas, para que sean tales, exigen que sean planteadas como relaciones de participación simétrica en donde todas se implican en la producción y construcción de conocimientos para aumentar el nivel de entendimiento de lo planteado"[73].

---

[71] Cfr. BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles*, Gedisa, Barcelona, 1988.

[72] GARCIA DEL DUJO, Angel, *Constructivismo e intervención pedagógica: a propósito de quién construye*, Teoria de la Educación, Vol. IV, 1992, p.135.

[73] SAEZ CARRERAS, Juan, *La IAP y el nuevo enfoque de la educación*, en Documentación Social, op.cit., p.201.

Este planteamiento debe ser asumido tanto en la educación reglada formal como en las prácticas no formales de enseñanza-aprendizaje. Si tan válido es un tipo de conocimiento construido socialmente por el grupo, en el caso particular de la enseñan obligatoria, para la educación de adultos, por ejemplo, estos preceptos son más que pertinentes. El nuevo enfoque de la educación hoy acepta incluso de manera generalizada que el problema de la formación de adultos es un campo contrahegemónico y una práctica educativa crítica, más enfocadas al cambio social y al desarrollo comunitario que a la transmisión informativa de conocimientos. De hecho, este es hoy el principal campo de la educación en el que se han avanzado mayores experiencias y modelos de intervención al servicio de la concientización y la transformación de la realidad.

Desde que en 1977 el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE) hiciera un llamamiento para fomentar las metodologías participativas de investigación-acción con vistas a transformar las relaciones educativas dominantes, el desarrollo de la IAP en la educación de adultos ha favorecido una reflexión harto enriquecedora en la consideración del conocimiento, la investigación y la cultura popular muy útil para la planeación y desarrollo de las estrategias de integración local, en torno a los programas de alfabetización y desarrollo cultural de los sectores adultos de la población[74]. El International Council for Adult Education, radicado en Toronto, es hasta la fecha la principal red de Investigación Participativa y la base institucional del movimiento de investigación-acción que ha hecho posible en los ochenta la popularización de esta metodología como estrategia de trabajo en investigación educativa[75]. En 1980, por ejemplo, Europa organiza su propia red regional promoviendo diferentes seminarios internacionales desde

---

[74] Cfr. DE SCHUTTER, Anton, *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*, CREFAL, México, 1981.

[75] El ICAE es una organización no gubernamental de asociación y entidades dedicadas a la educación de adultos con representación en los cinco continentes y organizada a su vez en bloques regionales. Cfr. José María Quintana, *La investigación participativa. La red sud-europea de IP*, en QUINTANA, J.M. (Ed.), *Investigación participativa. Educación de adultos*, Narcea, Madrid, 1986, pp.18-21.

1982, con motivo de un encuentro sobre "La contribución de la formación de adultos al desarrollo local" en la región italiana de Toscana. Posteriormente, los encuentros de Sorrento, Jannina y Pozzuoli, consolidaría en la pasada década la red de investigadores, colectivos y organizaciones de educación de adultos expertos en metodologías participativas. En 1984, el seminario sobre "Emergencia y desarrollo local: la contribución de la Investigación Participativa" dará lugar a la escisión del Grupo Europeo de IP en dos áreas: por un lado, el de los países septentrionales; y por otro, el grupo Sud-Europeo, en el que se integrará España. Así, a lo largo de la última década, la investigación-acción se ha constituido en una valiosa técnica de renovación pedagógica, mejorando aspectos de la realidad tanto en la educación reglada como en los ámbitos no formales de aprendizaje[76], a la hora de contribuir a una conceptualización distinta del valor del conocimiento social.

Por lo que se refiere al ámbito educativo no formal, donde el uso de las metodologías participativas ha sido mucho más fructífero que en otros campos, autores como Barbier y Delorme han desarrollado metodologías participativas sumamente útiles al problema que plantea la comunicación educativa, basándose en la experiencia del trabajo con adultos en educación del tiempo libre mediante la integración de diferentes niveles y sectores sociales de la realidad local. Por ejemplo, el enfoque metodológico de Charles Delorme nos ofrece un valioso y útil proyecto de integración sectorial de la educación de adultos, la educación popular y la educación permanente a través de la animación pedagógica como proceso de investigación[77]. Al comprender estas cuatro fases metodológicas (el estudio de la realidad, la programación de actividades, la intervención grupal y la evaluación del proceso) la animación sociopedagógica aportará una visión procesual de la educación ligada a la

---

[76] Cfr. ANGULO RASCO, Felix, *Investigación-acción y curriculum: una nueva perspectiva en la investigación educativa*, Investigación en la Escuela, número 11, 1990, pp.39-49.

[77] Cfr. DELORME, Charles, *De la animación pedagógica a la Investigación-Acción*, Editorial Narcea, Madrid, 1982.

necesaria perspectiva integral de los problemas de información y conocimiento social.

La obra de Delorme es, en este sentido, una muestra representativa de los intentos de aproximación a la investigación-acción como proyecto o campo metodológico de convergencia que intentará aunar eduación popular, análisis psicosociológico, animación sociocultural y compromiso político en el proceso de investigación-acción participativa. La denominada animación sociocultural ha aportado un núcleo importante de actividad sociopedagógica digna de ser tomada en cuenta, por definir justamente su objetivo prioritario enfocado a la formación del sujeto educando como miembro de la colectividad involucrado en la acción transformadora con el medio y aportar, en el mismo sentido, métodos de acción y participación cultural que entrelaza lo social, lo comunitario, lo educativo y lo político, siendo las metodologías participativas el soporte idóneo de tales estrategias de intervención. Delorme plantea, en consecuencia, dar la voz y el dominio de la metodología de investigación a los docentes, y en el caso de la animación sociocultural, a los propios actores sociales. "La investigación-acción -tal y como lo entiende Charles Delorme- se relaciona con la animación pedagógica que cuestiona el saber escolar con sus programas disciplinarios y el clásico rol de los enseñantes, yendo hacia una transformación escolar que supere la utopía de la no-directividad, utilizando el dinamismo de los grupos. El objetivo es la innovación, pero como un proceso que se origina en el terreno de la práctica. En el animador destaca, sobre todo, su función social, así como su inserción en un equipo y su capacidad para construirlo"[78]. La investigación-acción se constituye así en un método óptimo, abierto a la participación y el aprendizaje social, en el encuentro de la institución educativa con la cultura y la estructura social comunitaria.

Como demuestran diversas experiencias internacionales de investigación-acción participativa aplicadas a la organización

[78] QUINTANA, José María, op.cit., p.16.

territorial de los sistemas descentralizados de educación, el modelo de intervención sociológica es el más adecuado para el establecimiento de puentes entre educación, economía, cultura y sociedad.

La investigación-acción ha demostrado, por ejemplo, ser una excepcional herramienta como vía de formación para la educación permanente, dado que parte del supuesto de la posibilidad y necesidad que tiene el hombre de un desarrollo a lo largo de la vida. Esto es, parte de una lógica en espiral de la investigación y el conocimiento. "La investigación-acción se puede entender como una continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en espiral en el que por medio de la interacción todos los implicados en ella descubren, redescubren, aprenden y enseñan"[79]. Luego, al ser un proceso educativo continuo que no termina con la finalización de un proyecto, la IAP favorece la intervención activa de los actores sociales a través de una renovada práctica social, en forma cíclica, como plantea en el fondo el modelo de educación permanente.

Según Leenher, las características principales de este tipo de educación actualizada se podrían resumir hoy día en:

a) La flexibilidad y adaptación constante a las cambiantes necesidades sociales de formación profesional.

b) El equilibrio integral entre contenidos de educación y didáctica del aprendizaje.

c) La diversidad de la oferta de formación y la adecuación a las demandas reales de los diferentes grupos y organizaciones sociales de la comunidad.

En función de ellos, Pérez Serrano resume todas las principales contribuciones de esta metodología respecto a la educación permanente, destacando el desarrollo de nuevas

---

[79] PEREZ SERRANO, Gloria, *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*, Dykinson, Madrid, 1990, p.13.

actividades culturales frente a los cambios que se producen en la sociedad. Como señala Botkin, educar es preparar hoy a los hombres de mañana. Rechazar la reflexión prospectiva en educación es quedar a la espera de que surjan las urgencias, en un mundo en rápido proceso de cambio y transformación social. En este sentido, la investigación-acción contribuye a una reflexión sistemática sobre la práctica social y educativa con vistas a: "desarrollar estrategias y métodos para actuar de un modo más adecuado, descubrir espacios donde se puede fomentar el desarrollo social de la comunidad, facilitar dinámicas de trabajo adecuadas para la construcción de grupos sociales, propiciar técnicas e instrumentos de análisis de la realidad (...); iluminar todo el proceso de trabajo desde la óptica de la investigación cualitativa (...); apostar por una investigación abierta, participativa y democrática centrada en problemas prácticos, dirigida hacia la mejora de las situaciones, no sólo hacia la descripción y comprensión de los mismos"[80].

En cuanto que el objetivo básico que la constituye es la capacitación continua y el desarrollo de nuevas actitudes culturales frente al cambio social, la educación permanente guarda una estrecha vinculación con los movimientos de formación pedagógica activa y los círculos renovadores de la educación de adultos, pues contribuye en cierto modo a desarrollar estrategias y métodos por actuar de un modo más adecuado. Además, la investigación-acción ofrece un espacio metodológico inmejorable para fomentar el desarrollo social comunitario, facilitando dinámicas cooperativas de intervención a partir de los grupos sociales ya constituidos en la red de la comunidad. En la medida que la investigación-acción participativa ofrece un modelo de investigación abierto y democrático, centrado en problemas prácticos y dirigido a la mejora de las situaciones concretas del entorno local, constituye un método imprescindible en el análisis de la realidad, así como en el proceso de aplicación didáctica entre lo teórico y lo praxiológico. En resumen, la investigación-acción constituye por tanto un

[80] LE BOTERF, *La investigación participativa: una aproximación para el desarrollo local*, en J.M. Quintana (Coord.), *La investigación participativa. Educación de adultos*, Narcea, Madrid, 1986, p.33.

elemento fundamental en la formación y educación permanente, en cuanto parte de un modo de trabajo con adultos que favorece la formación de los individuos en valores, actitudes y habilidades al servicio del cambio social.

Por último, en el sistema formal de enseñanza, la investigación-acción encuentra actualmente un amplio campo de eficiente aplicación que abarca desde el desarrollo y renovación curricular hasta la mejora de los sistemas de organización, pasando por las políticas culturales, y las políticas de modernización tecnológica, que favorecen su aplicación como una estrategia de campo aceptada positivamente por profesionales y responsables de la investigación educativa. Más aún, los docentes, investigadores y la comunidad educativa en general han terminado aceptando en los últimos años la posibilidad de introducir mayores niveles de autorreflexividad en la mejora del entorno y las prácticas educativas como programa metodológico para el conocimiento y resolución de los problemas institucionales en el propio sistema educativo.

Como comenta Le Boterf, la IAP constituye un proceso de educación integral. "Es el participar en el proceso mismo de la investigación y en la educación permanente de los resultados obtenidos, como los encuestadores podrán adquirir un conocimiento más objetivo de su situación, analizar más precisamente sus problemas, descubrir los recursos de que disponen, (y) formular acciones pertinentes"[81]. En otras palabras, es a través de la investigación-acción participativa como se puede transformar la educación para el cambio social mejorando la calidad del conocimiento y la profundidad de los procesos de aprendizaje social.

4. IAP, comunicación y desarrollo local.

La investigación participativa, sin embargo, no pretende sólo capacitar pedagógicamente a los actores sociales, no se

[81] PEREZ SERRANO, *Investigación cualitativa*, op.cit., p. 201.

limita, en nuestro caso, únicamente, a alfabetizar en el lenguaje de los medios a los receptores usuarios del sistema de información para un consumo crítico de la comunicación y la cultura. La investigación-acción participativa se puede definir como un método híbrido de investigación, aprendizaje y acción social. Pues, como dice Hall, la investigación participativa es una actividad integrada que combina la investigación social, el trabajo comunitario y la acción educativa. La IAP no puede por tanto reducirse al trabajo de la educación de adultos ni al procedimiento de la conducta personal y colectiva. Más allá aún, la investigación-acción implica un ciclo productivo de vida y de trabajo.

De acuerdo con Fals Borda, la IAP es una metodología vivencial que aspira a poder codificar el poder de los gupos y clases populares en un proceso dialéctico de transformación de la realidad popularizando el conocimiento y la praxis a la luz de la reflexión emancipadora de los propios sujetos sociales. Es decir, la práctica metodológica de esta episteme se inscribe más bien en el intento de generar conocimiento crítico, a nivel comunitario, para emprender así el desarrollo, transformación y cambio de su propia realidad local. Aunque no lo mencionamos suficientemente en el primer punto, cabe insistir, a este respecto, que el surgimiento de la IAP se enmarca en el desarrollo y consolidación de la corriente de sociología crítica y los intentos por encontrar alternativas de investigación al modelo positivista. Vinculada a los problemas y la teoría del desarrollo, la propuesta de investigación-acción como modelo de integración teórico-práctica surge en los años cincuenta en el marco de la crisis general del modelo de investigación funcionalista. La IAP de Freire es, en educación, el equivalente epistemológico de la teoría de la dependencia en relación al modelo funcional de la teoría de la difusión de las innovaciones. Frente al paradigma positivo o funcionalista, la investigación-acción, según el método freireano, se caracteriza por ser metodológicamente participativo y políticamente comprometido. Siguiendo en ello a Fals Borda, vemos a la IAP como una metodología dentro de un proceso vivencial centrado en

la potencia productiva de las comunidades de base en el proceso de búsqueda de poder (autonomía) como una estrategia que incluye simultáneamente educación de adultos, investigación científica y acción política, y no tan sólo programas de desarrollo:

> "La IAP implica adquirir experiencias e información para construir un poder especial -el poder popular- que pertenezca a las clases y grupos oprimidos y a sus organismos, con el fin de defender los justos intereses de éstos y avanzar hacia metas compartidas de cambio social en un sistema político participativo. El poder popular se expresa mediante mecanismos de control, ya internos, ya externos a las organizaciones de base, que garantizan los procesos de cambio y vigilan a los dirigentes en la forma que aquí llamamos de contrapeso político popular, o contrapoder, cuya expresión más compleja son los movimientos de base que se articulan en las regiones, para empezar"[82].

La Investigación-Acción Participativa busca la politización pedagógica de los actores sociales en la búsqueda de mayor reflexividad social y autonomía individual y grupal, como proceso sistemático que lleva a cabo una determinada comunidad para llegar a un conocimiento más profundo de sus problemas y tratar de solucionarlos, intentando implicar a toda la comunidad en el proceso. "La Investigación Participativa busca la identificación totalizante entre sujeto y objeto, hasta el punto de eliminar la característica de objeto. La población investigada es motivada a participar de la investigación como agente activo, produciendo conocimiento e interviniendo en la propia realidad. La investigación se torna instrumento en el sentido de posibilitar a la comunidad la asunción de su propio destino"[83]. Para ello:

> "La participación tiene que darse en la acción social tanto como en la investigación. La IAP no termina con nuevos hallazgos y percepciones sino que continúa mediante un compromiso en la acción. Pero la relación entre el conocimiento y la acción no sólo debe entenderse en sentido instrumental o lineal, pasando de la comprensión a la acción. Participar en la investigación es ya una forma de acción que conduce a nuevos descubrimientos. Si la acción instrumental deliberada supone conciencia y conocimiento técnico, exiten clases de conocimientos que sólo son viables mediante un compartir intersubjetivo como en una comunidad y mediante autorreflexión

---

[82] FALS BORDA, Orlando, *Conocimiento y poder popular*, Siglo XXI, Bogotá, 1985, p.15.

[83] DEMO, Pedro, *Investigación participante. Mito y realidad*, Kapelusz, Buenos Aires, 1985, p.30.

colectiva y esfuerzos colectivos. Es en este sentido que la investigación en la IAP es una forma de acción"[84].

La participación investigativa es, en este sentido, una seña de identidad que distingue de otros modelos a este procedimiento de investigación cuyas aportaciones nos ofrece un modelo alternativo de desarrollo, pues, como veremos más adelante, la comunidad pasa a convertirse con este programa en sujeto del proceso de construcción social. Con la IAP, la gente puede recuperar su capacidad de pensar por sí misma y de innovar, recordando y construyendo su historia y su cultura como medio de proyección de un futuro imaginado. Es el conjunto de las redes comunitarias las que deciden sobre cómo formular el problema de investigación, las necesidades, las acciones y hasta incluso la evaluación de los resultados obtenidos. En este sentido, la IAP, al impulsar el diálogo y la acción grupal participativa, favorece el surgimiento del potencial de liderazgo que puede ejercer la propia comunidad sobre el horizonte y construcción de su futuro. Si nos situamos en el contexto de la animación sociocultural europea, la investigación-acción adquiere aquí un papel dinamizador que, a partir de la educación compensatoria y la necesidad del desarrollo comunitario, busca favorecer una estrategia colectiva de cambio social. Ahora bien, va a ser en América Latina donde adquiera, lógicamente, consistencia real tal modelo metodológico, por cuanto la IAP se constituirá en alternativa de intervención sociológica en la construcción, adquisición y desarrollo del conocimiento y transformación del medio. La IAP participará así de un amplio movimiento social en defensa de la participación de los sujetos y organizaciones populares en las políticas de desarrollo comunitario.

Desde la década de los sesenta, Naciones Unidas ha considerado la IAP como una alternativa viable para la evaluación de programas en lugar de los modelos tradicionales de asistencialismo externo. Ello ha permitido hasta la fecha que las experiencias acumuladas por los diferentes movimientos de

---

[84] PARK, Peter, *Qué es la investigación-acción participativa*, op.cit., p.138.

intervención comunitaria nos ofrezcan, especialmente en América Latina[85], un amplio acervo de conocimientos en la aplicación de la investigación-acción participativa al servicio del desarrollo local, favoreciendo un uso adecuado de este programa metodológico que valida el reconocimiento práctico del modelo en la actividad concreta que hasta ahora se ha llevado a efecto en trabajo de campo. A partir, en concreto, del Simposio Mundial sobre metodología de investigación-acción celebrado en Cartagena (1977) la investigación-acción participativa va a experimentar una etapa de relanzamiento en el campo del desarrollo social, retomando las tesis y la epistemología dialéctica de Marx y Gramsci, a través de las teorías de la dependencia, la teoría de la explotación, las técnicas dialógicas de Freire y la pedagogía popular de Gutiérrez, obteniendo el reconocimiento progresivo de las organizaciones populares, la academia e incluso la administración pública. De modo que hoy la propia naturaleza de esta metodología y el sentido mismo de su episteme son aceptadas en sus propios fundamentos como pruebas de la validez y consistencia teórico-metodológica de esta estrategia de investigación, apoyada justamente en la demostrada eficacia instrumental que estos métodos han logrado en el trabajo con comunidades locales. La investigación-acción constituye hoy un paradigma metodológico de gran productividad para la lectura crítica de la realidad y el trabajo activo en la transformación local al servicio del desarrollo. Las comunidades locales tienen en la investigación-acción participativa un método de planificación sistemática de los procesos sociales, a nivel organizativo, que facilita el conocimiento de los problemas así como el diagnóstico de las necesidades comunitarias en la búsqueda del cambio, la transformación y la mejora de la realidad social inmediata:

> "La investigación-acción-participativa puede ser un importante elemento que contribuye al desarrollo local. Con la participación se pueden conseguir cuotas altas de implicación en los procesos productivos y en los de calidad de vida. Participación vertical entre los sectores informales de base y los grupos formales animadores para que se reencuentren los estereotipos populares con aquellas ideologías que puedan dinamizar procesos. Participación horizontal entre grupos

[85] Cfr. SANGUINETI VARGAS, Yolanda, *La investigación participativa en los procesos de desarrollo de América Latina*, UNAM, México, 1980.

diversos de un mismo ámbito territorial para completar sus actividades sectorializadas"[86].

En la medida en que la investigación-acción es un método de intervención cuyo pensamiento podemos definir como estratégico, la IAP favorece tanto la planificación comunitaria como el cambio social y la implicación del grupo en la política o la lógica de la decisión, al "aportar valiosas contribuciones al diagnóstico de la realidad (estudio previo de sus problemas, necesidades, demandas, recursos, etc...), el diseño y planificación del programa de intervención (criterios progamáticos, toma de decisiones, organización de su implementación), ejecución del programa (desarrollo de las estrategias, actividades, tareas, etc... vinculadas a la realización del programa) y valoración (de procesos, resultados, obtención de conclusiones, difusión de logros, etc...)"[87].

Por otra parte, la nueva sensibilidad expresada por los nuevos movimientos sociales han despertado un inusitado interés hacia los grupos sociales sistemáticamente marginados. La importancia y respeto por las minorías en las nuevas metrópolis multiculturales ha incidido en una percepción más localizada, contextual y concreta de los métodos de intervención. Siendo en consecuencia la IAP la herramienta implementada de forma recurrente en la nueva mirada posmoderna sobre lo local, por favorecer la reflexividad y la reconstrucción autocrítica de las propias comunidades, mediante la generación de un tipo de saber socialmente contextualizado que, a todas luces, resulta pertinente para una política intervencionista de desarrollo local[88]. Más aún, la investigación-acción participativa favorece la articulación del conocimiento específico o local con el conocimiento general mediante la participación grupal comunitaria de los propios actores sociales. Una de las responsabilidades principales de los investigadores consiste,

---

[86] RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Aprendiendo con los movimientos populares*, III Curso Teórico-Práctico de Metodologías de la Participación, Red CIMS, Madrid, 1994, p.2.

[87] ANTONIO CARIDE, Jose *La evaluación de lo social: tema y proceso de la IAP*, en Documetnación Social, op.cit., p.117.

[88] Cfr. ALONSO AMO, Esteban, *La investigación-acción en la frontera del siglo XXI*, Revista de Psicología Social, número 3 (2), 1988, pp.213-227.

según recuerda Fals Borda, en articular el conocimiento concreto al general, la región a la nación, la formación social al modo de producción y viceversa, la observación a la teoría y, de vuelta, la de ver en el terreno la aplicación específica de principios, consignas y tareas, mediante el refuerzo y ampliación de las redes de relaciones que hagan factible este entendimiento y la espiral de movilización del saber comunitario.

La construcción de un nuevo paradigma de investigación social en torno a esta metodología remite, como hemos subrayado, a un sólido intento de construcción de un nuevo criticismo como aprendizaje vivencial de los actores sociales en el ejercicio de aplicación de la inteligencia crítica como praxis informada y comprometida en la transformación permanente de la realidad local. Como apunta Orozco, "la IP produce un conocimiento situacional, que si bien puede trascender, es principalmente útil en la transformación de condiciones sociales específicas[89]. La investigación-acción participativa favorece un tipo de aprendizaje permanente interviniendo en la dinámica de la población para lograr un crecimiento cultural y educativo que estimula comunitariamente las experiencias colectivas de autoaprendizaje en la construcción del conocimiento sobre la realidad local. En la medida en que la IAP parte de la realidad misma que viven las culturas subalternas, la capacidad de movilización depende por lo mismo del reconocimiento de las identidades localizadas. "Este tipo de investigación por su talante democrático y democratizador proporciona un cierto nivel de aprendizaje a todos los implicados en el proceso, basado en la búsqueda que los propios participantes llevan a cabo, dándose especial importancia a las relaciones interpersonales, siendo la meta última la liberación humana, en el sentido de aumentar y mejorar la calidad de existencia de los individuos"[90]. En este sentido, puede decirse que la IAP es un método de desarrollo comunitario basado en la praxiología, que entiende la práctica de investigación desde una perspectiva global e integra

[89] OROZCO, Guillermo, *Al rescate de los medios*, Fundación Manuel Buendía, México, 1994, p.94.

[90] PEREZ SERRANO, *Investigación-acción...*, op.cit., p.141.

dialécticamente la práctica social y su comprensión teórica, relacionando acción y lucha transformadora con el pensamiento práctico sobre lo social. En la medida en que la perspectiva epistémica que asume como método de investigación apuesta por una mirada dialéctica de la realidad, la IAP va más allá del desarrollo para constituirse en alternativa real a la ideología del progreso y su racionalidad instrumental, propia de una tecnología cartesiana. Como indican Fals Borda y Anisur Rahman, la IAP se proyecta más allá del desarrollo y más allá de sí misma hacia una humanística reorientación de la tecnología catesiana y de la reacionalidad instrumental según una perspectiva desmitificadora y cualitativa de la investigación y la retórica de la ciencia. En tanto que retoma el concepto de praxis, la investigación participativa, como apunta Rodríguez Villasante, trata de elegir las circunstancias de vida y de acción más favorables para la transformación social:

> "La dialéctica práxica introduce el planteamiento científico como crítica racional, no como teoría absoluta. No se trata de encontrar la inevitabilidad o la determinación, sino la posibilidad o viabilidad de los proyectos. La realidad no engendra una sola posibilidad, sino varias que han de ser descubiertas en el análisis presente, aunque algunas se descubran tardíamente y no antes de su realización"[91].

El proceso mismo de descolonización de las ciencias sociales como apuesta por una teoría compleja abierta a la participación en el conocimiento de los propios actores sociales no sólo implica la apertura epistémica de la ciencia social sino también la descolonización de lo local por la lógica reproductiva del orden ideológico dominante. La dialéctica entre conocimiento y realidad local favorece así el cambio social y el compromiso del investigador con los intereses materiales de los sectores marginados del saber y del poder. "La IP busca que las clases populares se conviertan en productores de un conocimiento útil para transformar su realidad a partir de analizarla y de diseñar las tácticas y estrategias necesarias para su acción transformadora colectiva"[92]. En este sentido, una de las principales virtudes del método de investigación-acción participativa al servicio del desarrollo local consiste

[91] RODRIGUEZ VILLASANTE, *Aportaciones básicas...*, op.cit., p.31.

[92] OROZCO, op.cit., p.97.

precisamente en ofrecer una visión endógena de los problemas comunitarios recuperando la dimensión oral de la cultura, el impacto de la psicología colectiva, las luchas cotidianas, la calidad de vida y el saber popular como marcos de referencia en la evaluación de los proyectos de desarrollo, más allá del proceso cuantitativista de medición de resultados en términos de crecimiento económico. En la medida en que favorece la toma de conciencia por la población de su realidad, la IAP facilita la subjetivación de los actores sociales abriendo el destino de la comunidad a las alternativas posibles de intervención que pueden ser identificadas a través de las redes. Así, la movilización colectiva que propone la IAP parte de la acción reconstruyendo la historia colectiva como factor catalizador de la toma de conciencia y la producción de imaginarios realizables, con miras al establecimiento de nuevas metas comunitarias[93].

La metodología de investigación-acción participativa es un proceso de aprendizaje sistemático mediante el cual los actores sociales intervienen continuamente en la realidad social a partir del conocimiento que en forma experimental han adquirido a través de la propia praxis transformadora. "La acción toma lugar al tiempo con las actividades investigativas, ilustrando no sólo cómo el conocimiento y la práctica no se pueden separar tan fácilmente sino cómo la acción influye sobre el conocimiento. Y el conocimiento que resulta no sólo mejora la capacidad técnica de los participantes sino que conduce a la formación de procesos colaborativos y alianzas políticas y contribuye a que la comunidad entienda la necesidad política de su lucha"[94]. El ejercicio dialéctico de la crítica activa se orienta a la promoción de grupos de reflexión autónomos. "La investigación-acción exige que las personas realicen análisis críticos de las situaciones en las que operan. Esas situaciones están estructuradas institucionalmente y a veces el cambio llega a provocar conflictos"[95]. Toda participación abre inciertas dinámicas contradictorias en el orden social instituido. El

---

[93] LOPEZ DE CEBALLOS, Paloma, *La IAP: un enfoque integral*, Documentación Social, número 92, Madrid, 1993, p.76.

[94] PARK, op.cit., p.162.

[95] PEREZ SERRANO, *Investigación-acción...*, op.cit., p.54.

carácter estratégicamente participativo de la investigación-acción instituye una lógica democrática de la responsabilidad compartida en el que los sujetos sujetados se convierten en sujetos autónomos. "Las técnicas sociológicas articuladas por una perspectiva dialéctica ensayan llevar adelante, en la práctica, lo que en teoría admitimos: colocar a la población en la posición del sujeto que conoce, sacándole de la posición del objeto a conocer en que hoy se encuentra por el ejercicio de la sociología funcional. Al propio tiempo, pretenden devolver a la actividad de conocimiento de la sociedad su quehacer natural contenido en la (pre-)tensión de ser verdad que tiene todo conocimiento, para desde ella transformar el medio para que se ajuste a la verdad valorativa (subjetiva) producida por el sujeto del conocimiento. Esa es la sociología que reclama una sociedad democrática"[96].

Como luego veremos, el programa y la estrategia metodológica que aquí se ofrece muestra un campo potencial de facilitación de las innovaciones y el cambio social permanente mediante el concurso democrático de los propios actores locales. Pues, en cierto modo, nos ofrece un método eficiente de producción de información, vinculado contextualmente a la red de relaciones de la comunidad, las organizaciones, los marcos de producción, los grupos informalmente estructurados y los nuevos movimientos sociales. Como señala Fernández de Castro y el Equipo de Estudios (EDE), la perspectiva dialéctica de la investigación participativa nos ofrece una estructura teórica y metodológica cuyo obetivo es la democratización de los municipios mediante el progreso de la participación vecinal hasta la constitución del sujeto colectivo ampliando la competencia virtual de los actores sociales en el conocimiento de su sentido común, las representaciones sociales y el sistema de poder establecido para su control democrático al servicio del interés comunitario.

Así, el objetivo final de la IAP consiste en promover el desarrollo y el cambio social transformando mediante acciones

---

[96] EDE, *La perspectiva dialéctica*, en Documentación Social, op.cit., p.3.

pertinentes las contradicciones sociales que atraviesan la comunidad, en favor de una intervención crítica que satisface las necesidades propias, colectivamente definidas[97]. Este nuevo estilo de planeación del desarrollo mediante investigación-acción como política social al servicio de los intereses comunitarios exige, por supuesto, una concepción autónoma de las prácticas, una orientación distinta en cuanto a las relaciones sociales y un proyecto de sociedad que se aproxime a una sociología de la acción, a un socioanálisis, como ensayo permanente de articulación de las condiciones individuales y los intereses colectivos[98]. La intervención comunitaria de carácter socioanalítica tiene pues por cometido principal la concienciación, movilización y organización social de las redes de convivencia para la planeación autónoma del desarrollo local, entendiendo, claro está, ésta en un sentido integral y dialéctico. Pues la IAP representa el paso de una visión fundamentalmente positiva a una interpretación más holística e integral de los procesos sociales.

En el modelo convencional de investigación, la información fluye de abajo a arriba, estableciéndose las normas (tomar medidas) del proceso comunicativo verticalmente. La IAP se propone por tanto cambiar el sentido de la información. Obtener nuevas relaciones horizontales de carácter simétrico que favorezcan la apropiación del espacio simbólico y físico según los parámetros de otro modelo de desarrollo.

---

[97] Cfr. LOPEZ, Isabel; GONZALEZ RAMIREZ, Teresa y BRAVO, Maria Pilar, *La metodología de investigación participativa en la exploración de necesidades*, Revista de Investigación Educativa, número 8 (16), 1990, pp. 277-280.

[98] Cfr. STRONQUIST, Nelly, *La investigación participativa: un nuevo enfoque sociológico*, Revista Colombiana de Educación, número 11, Bogotá, 1983.

VII. COMUNICACION, EDUCACION, DESARROLLO Y MOVIMIENTOS SOCIALES. HACIA UNA EPISTEMOLOGIA DE LA RED

A lo largo de la presente tesis, el lector habrá podido comprobar el hecho de que hemos incidido, con especial interés, en el tipo de relación que mantienen la comunicación y la democracia, en la medida que este binomio constituye un campo de reflexividad importante, cuyas consecuencias pedagógicas, desde el punto de vista de la intervención social, resultan decisivas en relación al futuro y desenvolvimiento de las comunidades locales. Más allá, por supuesto, de la democratización de los sistemas informativos, cuya resolución limita este objetivo deseable al aspecto meramente formalista del problema, hemos descubierto que la Pedagogía de la Comunicación puede resultar, en este sentido, un campo socioanalíticamente transdisciplinario, nuclear en las estrategias de desarrollo comunitario. Al hablar de procesos, redes y grupos sociales, según un pensamiento reticular de la organización y el desarrollo social, la competencia comunicativa se nos antoja entonces una condición para involucrar a los distintos sectores de la sociedad en tanto segmentos de audiencia en un proceso de democratización de las estructuras comunicativas mismas. La comunicación educativa deja de concebirse entonces como una forma de alfabetización audiovisual para transformarse estratégicamente en "una manera de estimular la insurgencia y emancipación del receptor"[1] como sujeto de un nuevo modelo de organización comunitaria. El alcance del análisis educomunicativo de las industrias culturales necesita vincular la estrategia de apropiación de las representaciones sociales y mediáticas con las megatendencias organizacionales, económicas, científicas, territoriales e informativas de la era tecnotrónica de la globalización, al fin de garantizar justamente la posibilidad misma del desarrollo. Este, el futuro de las nuevas

[1] OROZCO, Guillermo, *Al rescate de los medios*, Fundación Manuel Buendía, México, 1994, p.50.

ecologías sociales requiere de un pensamiento complejo, de una mirada cultural y de una epistemología dinámica abierta a la multidimensionalidad de los mundos de vida, donde el nuevo orden mundial fija, en esta nueva etapa, su estrategia de valorización del capital.

La tesis del obrero social, de Negri, nos muestra la representación de un orden societario atravesado vertical y horizontalmente por las lógicas de reproducción comunitaria en torno al saber y el conocimiento. El desarrollo económico, la posibilidad de lograr un mínimo de competencia como economía local, hoy depende en mayor o menor medida para la mayoría de las comunidades de esta volátil actividad que denominamos economía de la información. La conquista de lo comunicativo ha sido tan amplio y particularmente intensivo que el núcleo central de las estrategias de valorización empresarial, a nivel microeconómico, ha limitado los programas de proyección comercial en su trabajo al mero programa comunicativo, hasta el extremo del fetiche tecnológico.

La mixtificación, sin embargo, no es casual. Estamos en la encrucijada de un contexto político en el que, en lo fundamental, se están decidiendo las diversas formas de organización y domino social para el tercer milenio, en el manejo del bien preciado e inagotable de la información. Si el futuro ha llegado para quedarse, la comunicación no es únicamente el mensajero de una nueva idea de sociedad, sino su mismo contenido. El objeto de estas transformaciones y la base del discurso ideológico, convertido él mismo en ideología, no hay que buscarlo en el referente designado por la industria cultural, sino más bien en la industria de la comunicación y la cultura misma. Aquí se están fraguando las concepciones, proyectos y diseños de futuro del desarrollo internacional. Por lo que, consecuentemente, plantearse el problema de la comunicación educativa en relación al desarrollo local, significa, en última instancia, situarse en la contradicción de la tesis del obrero social: la comunicación como dominio vs. la comunicación como cooperación. Una alternativa que, lejos de ser

reduccionista, nos remite a la nueva epistemología de la ciencia y al sentido del conocimiento y el saber social en un modelo de organización sustentado básicamente en la información, la cultura, el conocimiento y la educación.

El encuadramiento totalizador de una problemática como ésta ofrece, en este sentido, una perspectiva distinta del problema de la comunicación educativa, centrando la práctica y la metodología de este nuevo campo de estudio en el lugar de intersección de la economía, la política, las ciencias de la administración, la pedagogía y la teoría general de la información, más allá del limitado margen interdisciplinario en el que hasta ahora se ha venido desarrollando el estudio de las relaciones entre la educación y la comunicación. Es más, lo que es aún más importante, esta perspectiva dialéctica sitúa en sus justos términos las alternativas conceptuales estratégicas del desarrollo, esclareciendo las opciones teóricas, metodológicas y epistémicas de intervención en el cuestionamiento mismo de los propios fundamentos que nos va a plantear una lógica diferente del desarrollo, como un problema esencialmente de civilización.

El ubicar críticamente las tendencias sociales de la nueva cultura mundial (ámbito macro) a la luz general de las contradicciones sociales de la globalización planteando un método de intervención social, en el plano simbólico, desde las comunidades locales (ámbito micro) para rescatar discursivamente la autonomía y creatividad de los sujetos implica por tanto, no sólo un modelo general de comunicación educativa aplicada al desarrollo, sino también una perspectiva distinta del sentido mismo del desarrollo a partir de una visión culturalista que reivindica la necesidad de una nueva política de la subjetividad a partir de los mundos de vida. Esto es, en lugar de la tradicional perspectiva económica, esta propuesta supone centrarse en lo cultural como centro de la productividad social; en lugar de observar el desarrollo desde lo global. vamos a defender metodológicamente una mirada globalizadora desde lo local; y en lugar, por último, de una epistemología lineal de las comunidades, esta estrategia interventora va a pensar la

estructura y las organizaciones sociales en forma reticular. Todo lo contrario justamente al dominio del modelo capitalista de crecimiento que ha prevalecido hasta la fecha en los estudios y programas internacionales de desarrollo social.

1. Desarrollo y colonización de la vida cotidiana.

La modernidad nos ha propuesto siempre tradicionalmente, como en otros ámbitos de la actividad humana, una idea, un método y un concepto lineal del proceso de desarrollo, sustentado básicamente en la filosofía cientificista de la racionalidad instrumental. Los mismos principios mecánicos aplicados al orden ideal de la naturaleza como juego de fuerzas, funcionamientos y equilibrios estables, y campo físico de regularidades uniformes ha hallado su correspondiente reflejo en la totalidad de las actividades humanas, cumpliendo también debidamente, al igual que en el conjunto de los campos actividad social, un factor de equilibrio en la percepción y programación económica del desarrollo. La naturaleza económica de este concepto participa hasta la fecha de una visión fisicalista de lo social, centrada en los aspectos objetivadores que indican el bienestar comunitario conforme al principio cuantitativo de los indicadores sociales.

En esta dirección, la historia social del desarrollo ha ido evolucionando linealmente a lo largo de los últimos siglos como si, de verdad, se tratara de una marcha triunfal hacia la idea feliz de progreso, según la búsqueda pertinente de los equilibrios isomórficos de una estructura social, cuya naturaleza era naturalmente armónica, al igual que el universo material que transformara. La razón calculadora y eficiente, el principio causalista de la mecánica y organización de la economía global impondría así el imperialismo intrumental de la Razón con mayúsculas en la colonización y dominio de los mundos de vida conforme al orden abstraído de lo matematizable.

El término desarrollo adquirirá de hecho cierta legitimidad como concepto en las relaciones internacionales, a partir del concepto inglés "development", traducido como la ingente necesidad de elevar el nivel de vida de las áreas menos favorecidas económicamente mediante el crecimiento cuantitativo de los niveles de consumo de los países del Tercer Mundo. Fiel a la representación fisicalista del universo social, en coherencia con la matematización cientificista de las formas vitales que integra toda comunidad, el origen conceptual de esta nueva problemática del desarrollo será desde el principio claramente colonialista.

Un estudio somero sobre la génesis de este nuevo término que a futuro designará un amplio campo de problemáticas sociales, en las que coincidan disciplinas tan diversas como la economía, la administración, la política, la sociología, la planeación territorial, la educación, la psicología y, más recientemente, la comunicación, revelará de manera ilustrativa cómo el concepto de desarrollo surge precisamente como resultado de un "proceso de catarsis tal vez inconsciente de los países que forman la cultura industrial, cuyas contradicciones habían provocado las grandes catástrofes del siglo, financieras y militares, y la pauperización permanente de millones de hombres, del mundo entero y principalmente, del Tercer Mundo"[2]. "A pesar de quienes afirman lo contrario en nombre del relativismo cultural, siempre que se consideran problemas de cambio social encontramos (desde entonces) modelos lineales basados en el supuesto de que la modernización y el desarrollo llevarán necesariamente a algún tipo de estructura similar a la sociedad capitalista industrial de clase media y de consumo de la que nosotros mismos somos parte"[3].

Esta filosofía del desarrollo ha prevalecido hasta la fecha desde la modernidad hasta nuestros días como paradigma ejemplar

---

[2] MENENDEZ, Antonio, *Comunicación y Desarrollo*, UNAM, México, 1969, p.101.

[3] STAVENHAGEN, Rodolfo, *Cómo descolonizar las ciencias sociales*, en María Cristina Salazar (Ed.), *La investigación-acción-participativa. Inicios y desarrollos*, Editorial Popular, Madrid, 1992, p.41.

a seguir en las políticas económicas de crecimiento y desarrollo social, como un esquema general de interpretación, manteniéndose apenas sin fisuras, y con las convenientes adaptaciones exigidas por la lógica evolución del sistema social, las premisas logocéntricas de organización del sistema productivo, tal y como se definiera en los albores del capitalismo industrial. No obstante, a lo largo de este tiempo han existido también diferentes propuestas de desarrollo, cuyos fundamentos remiten, a nivel epistemológico, a un concepto distinto del hombre, la sociedad y el conocimiento. Gomezjara, por ejemplo, identifica dos tipos de experiencias en materia de políticas de desarrollo: la primera; bajo el dominio colonial de las antiguas metrópolis; y la segunda, bajo la égida estadounidense. Ambas experiencias históricas comparten una misma matriz conceptual. Gomezjara sintetiza las distintas estrategias de desarrollo en dos posiciones fundamentales de raíces epistemológicas divergentes. Por un lado, el modelo teórico de la sociología funcionalista, que concibe el desarrollo de la comunidad como el conjunto de esfuerzos dirigido por la población, junto con su gobierno, para mejorar las condiciones económicas y sociales integrándolas a la vida del país mediante la contribución de estos sectores marginales al progreso social de la nación. Y el modelo dialéctico, por otro lado, como un tipo de desarrollo comunitario independiente y radicalmente democrático, basado en la crítica y la acción cooperativa solidaria en favor del cambio social.

El primero, el de la sociología funcionalista norteamericana, es precisamente el que diera origen a la corriente de estudios del desarrollo, siguiendo los esquemas funcionalistas de la física social positivista.

Especialmente a partir de la década de los setenta y los proyectos posteriores a la Alianza para el Progreso, la idea de desarrollo será interpretada en el presente siglo desde la matriz omnicomprensiva del mercado, equiparando de manera reduccionista el concepto de desarrollo al problema de crecimiento según las medidas y niveles óptimos de

modernización. La historia de la Alianza del Progreso es ilustrativa en este sentido. Aplicado por vez primera en agosto de 1961, el programa de la administración Kennedy para el desarrollo y despegue económico de los países subdesarrollados marcará el inicio de un amplio y variado campo de intereses de investigación centrado en la problemática del bienestar económico y social de los países del Tercer Mundo. La idea funcionalista de planeación y desarrollo de las infraestructuras y condiciones sociales de desenvolvimiento de las jóvenes naciones independientes dará así lugar a la estrategia de Laboratorio de los científicos del desarrollo social en los países "tercermundistas". El objetivo no era otro que intervenir quirúrgicamente en la organización de estos países al fin de operar un cambio saludable que ayudara a situarlos en el camino adecuado del desarrollo conforme a los niveles marcados como indicadores suficientes de bienestar para el conjunto de la población. Los resultados, por supuesto, no fueron los esperados.

Un año después, los delegados del programa reunidos en Ciudad de México habrían de evaluar los resultados de la Alianza para el Progreso en su primer año de existencia como absolutamente regresivos. El proyecto impulsado por la administración Kennedy defraudó las esperanzas de los pueblos latinoamericanos en sus aspiraciones de bienestar y progreso económico, muy sensibles desde final de la Segunda Guerra Mundial ante la clara y manifiesta voluntad intervencionista de Estados Unidos en la región. Paradójicamente, entre los únicos logros destacados por los funcionarios estadounidenses en la aplicación del programa destacó la disminución considerable del sentimiento antinorteamericano en los países del Tercer Mundo. La historia de este programa es por lo mismo verdaderamente revelador en las consecuencias que marcarán las tendencias de futuro en las políticas de desarrollo.

Pese al auténtico sentido e intencionalidad de la Alianza para el Progreso, el presidente Kennedy asignó a su programa la función trascendente de difusión de significativos valores

democráticos que lo calificaban, en palabras del propio presidente, como un proyecto revolucionario. "La Alianza para el Progreso -habría de comentar el presidente demócrata- hace referencia a todos los problemas principales que afectan a América Latina. Se esfuerza por acelerar la absolutamente imperativa reforma agraria, mejorar la productividad y uso de la tierra, erradicar las enfermedades, combatir el analfabetismo, atacar las arcaicas estructuras impositivas y de tenencia de la tierra; apoyar la integración económica como una medida hacia mercados más grandes y mayor oportunidad competitiva; cooperar en los exámenes serios de cada uno de los casos de problemas de mercados de productos, rebajar los gastos militares gravosos, antieconómicos e inútiles, aumentar lo servicios para dotar convenientemente a sus economías en rápido crecimiento y expansión", además de incrementar el producto interior bruto de estas naciones, en su apertura, no explícita, hacia la actividad empresarial de la industria norteamericana.

Obsesionada con el incremento porcentual de la actividad económica en los países subdesarrollados, la Alianza para el Progreso acabará convirtiéndose en la Alianza para el Retroceso, en todos los ámbitos de la vida política, social y económica, de los pueblos latinoamericanos. El programa estadounidense no consiguió más que combatir el "comunismo internacional" al margen de las situaciones de injusticia y pobreza que afectaban a los países de la región. El Pentágono anticiparía con este programa una nueva estrategia cultural contra los movimientos de insurgencia, basado en la propaganda y las relaciones públicas que hasta la fecha habría de organizar la política exterior de los Estados Unidos de América.

Esta voluntad intervencionista, que habría de delinear en los sucesivo las líneas magistrales de la política desarrollista estadounidense, tendrá su correlato en una visión paternalista de los pueblos y culturas latinoamericanas. En su resumen de los objetivos del proyecto estadounidense, Obeid y Maritano hablarán, por ejemplo, de los pueblos latinoamericanos como sociedades de ciudadanos "atrasados", como sociedades de gentes

"incultas" e "ignorantes" que impedían el desarrollo en América Latina al vivir anclados en la barbarie de sus tradiciones:

> "La elevada proporción de analfabetismo y la consiguiente ignorancia de grandes sectores de su sociedad los hace fácil presa de demagogos. Son lo bastante ingenuos para creer que pueden cambiar sus niveles primitivos de vida por uno como el nuestro, y que todos sus males pueden ser resueltos fácilmente mediante un simple cambio de gobierno (...) Grandes partes de sus poblaciones indígenas y negras viven al margen de la vida moderna y, en el verdadero sentido del vocablo, no pertenecen a la vida pública del país. Viven en un lastimoso aislamiento, semiconscientes o totalmente ignorantes de lo que sucede a su alrededor y harán muy difícil que pueda realizarse una revolución ordenada, pacífica y democrática, como la que proyecta la Alianza para el Progreso".

El éxito de la planificación económica de las naciones latinoamericanas dependía, por tanto, de la aplicación de políticas educativas, que acompañaran cada una de las etapas del programa en el cambio de actitudes de la población hacia una sociedad moderna e integrada. Tanto el crecimiento como el desarrollo económico debían ser complementadas por el cambio cultural de los pueblos beneficiarios como condición del cambio social modernizador. Pues, como señalarán ambos autores, el progreso económico sólo es posible en la medida en que existe estabilidad política, responsabilidad y madurez. La disposición de los pueblos latinoamericanos al cambio que debía representar el plan de reformas sociales y económicas será concebida entonces como una variable dependiente de las políticas de educación y la eficacia comunicativa[4] en función de los estándares de vida de las grandes naciones "avanzadas".

A partir de la experiencia que teorizara el funcionalismo norteamericano, las naciones desarrolladas serán aquellas que, de manera similar a los países más modernos, consigan el ingreso per cápita y el ritmo de mecanización y de urbanización del estado industrial avanzado. La modernización económica empezará a ser concebida entonces como una descripcion lineal del desarrollo económico, de acuerdo con los criterios fijados por los países centrales del capitalismo. El problema de la participación y el desarrollo va a adquirir además, según

---

[4] Cfr. OBAID, Antonio H. y MARITANO, Nino, *Alianza para el Progreso*, Editorial Diana, México, 1963.

Shirley White, un nuevo estatuto, cuando Robert McNamara, presidente del Banco Mundial, proponga la participación de la gente en los nuevos planes de desarrollo respaldados por las principales instituciones financieras a nivel internacional. A partir de entonces la comunicación participativa, se convierte en un concepto mixtificador, cuya utilización será instrumentalizada para ocultar las nuevas formas de control social sobre la población. Así, por ejemplo, en la década de los ochenta, a la vez que los problemas de desarrollo son redescubiertos en toda su complejidad por las instituciones y organismos internacionales, el nuevo tecnocratismo occidental identificará linealmente el concepto de desarrollo con las políticas de modernización y reconversión tecnológica.

El nuevo modelo de participación dependiente se estructurará, en este sentido, a tres niveles diferentes:

1º) La investigación social.

2º) La manipulación cultural.

3º) Y el control político-económico de lo social[5]

Desde una perspectiva cuantitativista, y según una lógica tecnocrática de lo político, el desarrollo vendría a significar tan sólo en este modelo de dominio y dependencia social una promesa de enriquecimiento económico, consistente, en realidad, en la modernización de la pobreza.

La visión economicista del desarrollo estrechará los márgenes de crecimiento autónomo de las economías locales en el marco del mero proceso de expansión del sistema productivo, a través de los mecanismos de asignación de recursos que establece la lógica de mercado.

---

[5] BISBAL, Marcelino, *Perspectivas de la comunicación alternativa*, en E.Diaz Rangel et al., *Estudios de comunicación social*, Monte Avila, Caracas, 1985, p.114.

El libre juego de la oferta y la demanda, la libre expansión y circulación del capital garantizaban, según esto, un progresivo avance de la sociedad hacia niveles mayores de consumo y, por consiguiente, hacia mayores niveles de bienestar económico. Rostow teorizará este crecimiento procesual de los sistemas sociales a través de la descripción del progreso como el tránsito a la modernización tardocapitalista a través de seis etapas de desarrollo económico:

1º) Sociedad tradicional.

2º) Condiciones para el despegue.

3º) El despegue económico.

4º) El desarrollo industrial.

5º) La institución de la norma de consumo de masas.

6º) Y el advenimiento de la sociedad posindustrial.

Esta conceptualización del desarrollo se va a edificar en la perspectiva filosófica mítica del concepto de progreso como concepción en la que todos los aspectos de la realidad social forman parte de un universal, de una evolución lineal de la era precientífica, dominada por los sentimientos subjetivos y la tradición oral, a los más avanzados estados de conocimiento efectivo científica y tecnológicamente. "Entendido el desarrollo como la transición de una sociedad tradicional a otra moderna, se creyó que el proceso consistía en llevar a cabo e incluso reproducir las diversas etapas que caracterizaron las transformaciones sociales de los ahora países industriales-desarrollados"[6].

---

[6] MURGA, Antonio y BOILS, Guillermo, *Sociedad y ciencia en Latinoamérica*, en Murga/Boils (Coords.), *Las ciencias sociales en América Latina*, UNAM, México, 1979. Citado por FUENTES, Raúl, *La institucionalización de la comunicación como ciencia social en México. Algunos aportes teóricos para su investigación*, Comunicación y Sociedad, número 13, Universidad de Guadalajara, México, 1991, p.43.

Bajo esta perspectiva teórica, las problemáticas centrales no podían ser otras que aquellas referidas al problema de la modernización. Se justificaba y legitimaba así la llamada sociología del desarrollo o sociología del cambio social, adaptación latinoamericana del estructural-funcionalismo predominante en los Estados Unidos, que va a dominar el terreno de la investigación social latinoamericana durante la década de los cincuenta y parte de los sesenta. Desde entonces, como hemos dicho, la idea del desarrollo estará asociada con el concepto de modernización. El desarrollo va a buscar cumplir dos tareas básicas: "a) absorber o neutralizar el malestar campesino y de los pobladores de las barriadas urbanas, mediante su institucionalización; y b) preparar a estos sectores para una masiva introducción de la sociedad de consumo mediante la revolución verde o la construcción masiva de viviendas, en donde finalmente los únicos beneficiarios reales vinieron a ser las multinacionales y sus agentes nativos proveedores"[7]. Pues todo se orientará en función de la idea de que una comunidad está desarrollada siempre y cuando logra el ingreso per cápita y los niveles de concentración urbana que disfrutan los países tardocapitalistas.

2. La globalización como nueva ideología desarrollista.

Hasta la fecha, desde una perspectiva economicista, el desarrollo se entiende, por lo general, como una reducción de energía humana con altas tasas de productividad. Desde esta lógica cuantitativista, el desarrollo viene significando tan sólo una promesa de enriquecimiento económico, consistente, sin embargo, en la modernización de la pobreza por acumulación material de altas tasas de productividad. La perspectiva economicista del desarrollo que gobierna esta visión social estrecha, como consecuencia, los márgenes de crecimiento autónomo de las economías locales al mero proceso de expansión del sistema productivo a través de los mecanismos de asignación

---

[7] GOMEZJARA, Francisco, *Técnicas de desarrollo comunitario*, Ediciones Nueva Sociologia, México, 1977, p.10.

de recursos que establece la lógica de mercado. El desarrollo por sí mismo no es autónomo ni equilibrado. Va a depender de la eficiencia tecnológica de la oferta y la demanda. Y, por otra parte, de las utilidades del territorio en la valorización de los capitales circulantes. Por lo que sólo van a lograr desarrollarse aquellas áreas geográficas que reunan ciertas condiciones ecológicas. Aquellas tantas comunidades consideradas ineficientes o poco competitivas para la reproducción ampliada del capital son excluidas del proceso totalizador capitalista. "Entonces, la globalización desigual aparece realmente como formación de bloques, como regionalización capitalista transnacionalizada, como fragmentación del territorio"[8].

Hoy tenemos que el actual modelo neoliberal, heredado de los principios del paradigma modernizador que inaugura la Alianza para el Progreso, además de presentarse como una evolución irreversible, como una "calzada real" del desarrollo económico capitalista, produce una agudización de la competencia entre sectores nacionales, provocando desequilibrios de carácter territorial, crisis económicas y desequilibrios de las economías locales, en lo que Joachim Hirsch denomina el Estado Nacional de Competencia.

La globalización de la economía, la regionalización de los mercados, la revolución científica y tecnológica, el cambio del rol del Estado, la hegemonía y dominio de los mercados, la homogeneización cultural y el cambio de prioridades en la organización de las estructuras sociales son algunos de los aspectos que revelan el sentido de las actuales transformaciones en curso que impactan sobre la estructura de las organizaciones comunitarias, generando cambios en relación con el poder, la participación social y la relación de los ciudadanos con su entorno inmediato con respecto al problema del sentido y dirección de su horizonte comunitario. La gestión local del desarrollo debe enfrentarse, como consecuencia, a dos grandes problemas: la democratización del proyecto comunitario de

---

[8] PRADILLA COBOS, Emilio, *Teoría territorial: entre totalización y fragmentación*, Ciudades, número 29, México, 1996, p.16.

desarrollo, bloqueada por la imposición de las directrices macroestructurales del modelo neoliberal, y la concentración y coordinación entre las diferentes instancias gubernamentales con el capital monopólico privado que controla, crecientemente, la prestación de servicios y bienes de consumo urbano a nivel general.

La progresiva tendencia a la globalización y relocalización productivas ha revolucionado hasta tal punto los procesos de planificación y ordenación territorial que las instancias gestoras responsables de la planificación local se ven desbordadas por la complejidad de un entorno difícilmente manejable. Si bien es cierto, paradójicamente, que la globalización ha llevado en los últimos años a que el desarrollo se territorialice antes que nada, en el marco local, el problema acuciante que hoy deben afrontar urgentemente las políticas de desarrollo es cómo articular adecuadamente la macrodesestructuración de las megatendencias con las lógicas moleculares del espacio microsocial:

> "La necesidad de asumir, cuanto antes, los desafíos del cambio global, generado directa o indirectamente por el impacto de la revolución científico-tecnológica y la crisis de escalas de las organizaciones humanas, conlleva el esfuerzo de reconfigurar la percepción de los liderazgos naturales de las comunidades, con el fin de disminuir el costo social del impacto de los cambios irreversibles que se transitan. Estos desafíos, quieran o no, convergen hacia compleja problemática de la gobernabilidad en escala planetaria y obligan a fortalecer la toma de decisiones a través del enriquecimiento, por un lado, de la capacidad de activación de la participación y la gerencia social, en circunstancias inéditas y de precario equilibrio social"[9].

Ciertamente, el municipio se convierte hoy en el centro de las transformaciones y el destino y punto de partida de toda estrategia que aspire a implementar políticas de desarrollo al servicio de la comunidad. Pero este protagonismo se produce en un contexto de creciente complejidad e incertidumbre, que

---

[9] MOTTA, Raul D., *Las redes sociales informales y la búsqueda de la evaluación interactiva entre la toma de decisiones locales y la responsabilidad de la gobernabilidad global*, en DABAS, Elina y NAJMANOVICH, Denise (Comps.), *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*, Paidós, Buenos Aires, 1995, p.373.

requiere de medidas originales, basadas en la creatividad e imaginación cultural que poseen las propias comunidades ante el reto planteado recientemente por la globalización más allá de los convencionalismos y los lugares comunes de las estrategias tecnocráticas. Hoy se habla, por ejemplo, de la ciudad global como forma territorial hegemónica a nivel mundial, cuando en realidad responde a la localización industrial favorecida por la reestructuración capitalista que exige la concentración productiva de recursos, infraestructuras y recursos humanos para la explotación de las sinergias económicas a cargo del capital monopólico. La ciudad informacional, los tecnopolos y los distritos industriales, la ciudad cableada son nuevas formas de organización de las metrópolis, que estructuran y ordenan la industria y las políticas de investigación y desarrollo al fin de intentar la convergencia eficaz entre el espacio de lo regional y las aperturas transnacionales sin un proyecto histórico de articulación que integre, en función del cambio social, los diferentes niveles de organización, las diferentes instancias económicas y los distintos sectores sociales.

Como comenta Castells, ciertamente, estas nuevas apuestas estratégicas de planificación de las ciudades son indicativas de un nuevo orden social. En anteriores capítulos, hemos visto, de hecho, cómo un nuevo paradigma está transformando la realidad social antes nuestros ojos. Ahora bien, cabe recordar a este respecto que, al analizar la comunicación como dominio, vimos cómo la globalización no representa en este sentido sino un mismo ecosistema global de la producción que la cultura de la competitividad ha modificado según una lógica distinta de operatividad mercantil. El problema del empleo, la precarización laboral, la emergencia de la economía sumergida, la descualificación de la mano de obra, la desarticulación y desestructuración de los sistemas productivos junto con la relocalización de los sistemas de producción y la desnacionalización económica son sólo algunas de las muchas manifestaciones de desintegración y desestructuración social que muestran la contradicción de la economía mundo y su impacto en las redes locales en una sociedad supuestamente descentralizada.

Al fundamentarse en la lógica de la libre circulación del capital, la teoría neoliberal del desarrollo, lejos de garantizar la autonomía de las entidades locales y el mayor protagonismo e independencia en la gestión de la economía local, ha agudizado por el contrario las contradicciones sociales favoreciendo un desarrollo desigual y desequilibrado entre los diferentes municipios y territorios regionales. La proclamación teórica de la tendencia a un tipo de desarrollo más localizado contrasta, paradójicamente, con la progresiva dependencia real de las economías locales, a merced de variables externas ajenas a las propias estrategias del desarrollo comunitario. La tendencia a crear ciudades tecnológicas no ha sido sino la respuesta a esta creciente dependencia del capital multinacional como una estrategia aislada de adecuación a los flujos de poder transnacionales consistente exactamente en concentrar "polos de desarrollo" atractivos para el capital foráneo como método de organización moderna del capital basado en la potencialidad tecnológica para la acumulación de plusvalías relativas frente a otros posibles territorios competidores. Sustentada en una visión localista del desarrollo comunitario, estos proyectos estratégicos no han servido en términos generales más que para mantener los controles económicos y políticos con un fin orientado por la rentabilidad privada, dentro de un sistema que tiende a perpetuar las desigualdades, el desperdicio de los recursos y la mala utilización de la fuerza de trabajo.

Esta cultura cibernética del tecnocratismo finisecular no por nada coincide plenamente con la tradicional idea del desarrollo como un proceso de crecimiento continuo de la producción a través de la sustitución de las formas productivas tradicionales por otras de mayor competencia científica y tecnológica. Los principios elementales de este proyecto social van por ello mismo a sustentarse en tres supuestos clásicos de la economía liberal y el universalismo etnocentrista:

1º) El desarrollo aparece como un proceso necesario al que ninguna comunidad humana puede pretender renunciar.

2º) El desarrollo es un camino único y lineal por el que se avanza mediante el crecimiento económico.

3º) El desarrollo descansa sobre la dependencia. Cada comunidad pierde autonomía económica y acepta nuevas formas de dependencia -hacia el sistema científico y técnico, hacia los mercados nacionales o internacionales, etc....- a cambio de lograr una mayor capacidad de producción, y por tanto un mayor bienestar material.

De tal manera que se reedita en los noventa la malograda cultura desarrollista de la modernización social, envuelta ahora en los sueños tecnológicos de la globalización como ideología o metarrelato del concepto de desarrollo, reducido a la dimensión unidimensional de la acumulación económica.

3. El desarrollo como convergencia integral.

El desarrollo en el modelo funcionalista se caracteriza, como hemos visto, por aislar variables y cosificar lo social en la evaluación proyectiva de las medidas programáticas según un esquema fragmentario de análisis de lo local sectorializando los factores que determinan el bienestar comunitario. Ahora bien, "el desarrollo, sólo puede concebirse como un proceso deliberado, ordenado, sostenido y difusivo; unitario, armónico, congruente; que implica orientación, correlación y coordinación; simetría, sincronización y armonía de sus factores y funciones; excluyente de todo dominio, preponderancia o prepotencia de sector, factor, objetivo o función, sobre la armonía del cuerpo social, lo que significaría su ineluctable descomposición y eventualmente, la del segmento o sector originalmente beneficiado"[10].

Lejos de modelos seudomodernizadores, vía difusión lineal de las innovaciones tecnológicas, el planteamiento de un desarrollo en sentido coherente e integral debe apartarse de una

[10] MENENDEZ, Antonio, op.cit., p.143.

visión sesgada, propia de la concepción tecnocrática y la racionalidad instrumental, con el fin de comprender aspectos sustantivos para el desarrollo como son las dimensiones culturales y sociopolíticas, que sitúan la comunicación como un factor estratégico de cambio, integrando campos hasta ahora separados en la investigación de la realidad social. Esta mirada distinta del problema del desarrollo no sólo implica una visión cualitativa de los aspectos y factores que atraviesan la estructura social comunitaria, sino también una reconceptualización diferente de los objetivos mismos de las políticas de desarrollo.

Hoy, por ejemplo, es común aceptar como pertinente la definición integral de las necesidades sociales en función de un nuevo paradigma complejo del desarrollo. Así, por ejemplo, el énfasis teórico puesto antaño en la economía es ahora desplazado por el concepto de desarrollo sostenible, de carácter cualitativo, en función de la importancia que se atribuye a los aspectos vinculados con la "calidad de vida"[11]. La propuesta internacional de desarrollo sustentable, al tomar como medida o patrón de actividad la escala humana, ofrece una mirada profunda, cálida y comprensiva de los problemas de desarrollo comunitario, favoreciendo en este sentido, a través de una mirada endógena, la realización de una serie de objetivos básicos que garantizan la culminación de un tipo de desarrollo integral, generador de autonomía de las comunidades, en la satisfacción de las necesidades humanas básicas y la articulación ecológica en la relación naturaleza/tecnología.

El nuevo concepto de desarrollo focaliza así la percepción de los problemas sociales de la comunidad desde una perspectiva

---

[11] El Foro Alternativo criticaría recientemente este concepto por considerarlo el nuevo mito del milenio. Los participantes en dicho foro llegarían a manifestar en sus conclusiones que el concepto de desarrollo sostenible no es otra cosa sino "la rápida asimilación de aquellas actividades humanas y aquellos recursos naturales que todavía no están plenamente conectados a los circuitos económicos mundiales para lograr así una nueva -y última- gran ampliación de la economía global y de los mecanismos de acumulación de riqueza y poder en el centro". Cfr. Foro Alternativo, *Por una convivencia equitativa y autónoma en paz con el planeta*, Documento de Trabajo Las otras voces del planeta, Madrid, 1994.

interna a la propia estructura comunitaria tomando en cuenta la descentralización estructural de las transformaciones, a partir de una crítica contra el determinismo universalista, que ignoraba los procesos internos locales y las aspiraciones diferenciadas de los horizontes movilizadores, con la consiguiente marginación de las particularidades y los culturalismos locales como lugar de construcción de la identidad colectiva y el espacio de representación social del desarrollo en la definición participativa de los retos y horizontes deseables de configuración potencial en el desenvolvimiento comunitario.

Por desarrollo se entenderá, en este modelo, aquel proceso orientado al cambio desde el seno de la propia comunidad local, en el que se favorece una construcción consciente de los grupos y actores sociales implicados en la planeación de las necesidades y medidas de intervención. El desarrollo integral de la comunidad se concibe como un proceso global de transformaciones sociales, culturales y económicas, mediante la movilización y la participación popular de los agentes locales, orientado por el fin de dar plena satisfacción a las necesidades económicas, sociales y culturales. La planeación democrática del desarrollo local y regional busca por ello crear un marco sistemático de influencia en los cambios socioeconómicos y físicos de la estructura municipal, favoreciendo la participación activa de los actores y grupos sociales en la construcción de una sólida identidad cultural.

Aunque ciertamente la planificación democrática, con el declive progresivo del Estado ha sido desprestigiada como opción práctica de organización territorial en favor de las soluciones de mercado y la planeación corporativa, cada vez es más evidente la pertinencia de un modelo de desarrollo capaz de "representar toda la gama de cambios mediante los cuales todo un sistema social, atento a las diversas necesidades básicas y los deseos de individuos y grupos sociales integrantes de ese sistema, se aleja de una condición de vida percibida generalmente como poco

satisfactoria y se aproxima a una situación o condición de vida considerada mejor en sentido material y espiritual"[12].

Frente al desarrollo como eficiencia y competitividad, medidos en términos cuantitativos por el incremento total de la producción, el concepto integral de desarrollo propone escalas de evaluación cualitativas en función del nivel de justicia y participación democrática de la comunidad. Es decir, el desarrollo se concibe aquí de manera procesual y participativa, a partir de un enfoque endógeno de la estructura social. Desarrollo significa por tanto, en este sentido, cambio social como proceso omnicomprensivo del momento instituyente de la propia comunidad, a través de la cultura. Es por ello que se exige una perspectiva integral de este proceso, "porque no se puede concebir un organismo con desarrollos parciales, sin entender que son circuitos arrítmicos, asimétricos, antifuncionales, monstruosos, en último análisis"[13]. Por desarrollo integral se entiende aquella política que tiene en cuenta todas las perspectivas posibles, y no sólo la económica, al margen de un enfoque sectorial o corporativo. Esto es, básicamente el concepto de integralidad remite a programas que integran las dimensiones económicas, territoriales y políticas. Por supuesto, todas ellas referidas a los factores exógenos que determinan la factibilidad del proyecto en función de su dependencia respecto al ecosistema local.

> "El planteamiento integral plantea más a fondo la resolución de los temas suscitados, porque ve toda la complejidad de los procesos, y plantea la potencialidad de cómo unas soluciones sectoriales apoyan a otras. Es lo que se llama los efectos sinérgicos. Es decir, no se trata simplemente de sumar unos factores y otros, sino de captar los efectos multiplicadores de las relaciones que se establecen en un proceso de conjunto. Porque los fenómenos no se producen aisladamente o sectorialmente, sino que surjen de toda su complejidad integradas en la cultura, la economía, en espacios concretos, etc... y por lo mismos las soluciones también necesitan ser abordadas en su complejidad"[14].

---

[12] PAZ, M. y Usano, M., *Análisis sobre las teorías del desarrollo*, Voluntariado y Cooperación Internacional, número 15, Madrid, 1987, p.146.

[13] MENENDEZ, op.cit., p.10.

[14] RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Aprendiendo con los movimientos populares*, III Curso Teórico-práctico de Metodologías de la Participación, Red CIMS, Madrid, 1994, p.7.

Economía, cultura y política son por lo tanto procesos consustanciales a cualquier estrategia coherente de desarrollo. "Integral en este sentido supone contar con la mayor parte de los grupos locales, con las bases a quienes se ha escuchado en sus problemáticas, y con las potencialidades de todo ello a medio y largo plazo"[15]. La multidimensionalidad de un enfoque integral del desarrollo implica en consecuencia, según apunta Quirós, que la comunicación debe integrar todos los sectores y campos de la actividad humana para lograr la efectividad de la integración comunitaria. El concurso de sistemas y procesos de comunicación debe ser exactamente entendido como contribución, y no como generación de desarrollo, "en el que no pueden perderse de vista otro tipo de factores diferentes a los de la comunicación, como son los socioeconómicos, los políticos y los educativo-culturales"[16].

Más allá de cualquier reduccionismo económico, el desarrollo se entiende aquí como un proceso subjetivo, de naturaleza intangible, que moviliza aspiraciones de cambio y la voluntad colectiva de poder de manera intersectorial y transdisciplinaria, con el concurso de todos los grupos de la población. Desarrollo integral es sinónimo, por tanto, de planificación democrática. Se trata de un desarrollo autocentrado, basado en la iniciativa e intervención activa de los habitantes o los productores, considerados como actores protagonistas de las estrategias de desarrollo.

3.1. La participación como objetivo.

Para lograr los objetivos sociales de nacimiento armónico de la comunidad, el desarrollo exige una mínima estrategia de planeación en la búsqueda del equilibrio territorial por medio de la participación activa de los grupos y movimientos sociales

---

[15] RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Democracias participativas*, Ediciones HOAC, Madrid, 1995, p.216.

[16] QUIROS, Fernando, *Introducción a la estructura real de la información*, EUDEMA, Madrid, 1988, p.29.

contextualizando el problema cualitativo de los sujetos y la cultura. La pedagogía del oprimido de Freire y la defensa de la apropiación tecnológica popular de Schumacher fueron, de hecho, dos de las principales contribuciones teóricas en la evolución crítica hacia un modelo integral de desarrollo basado en la cultura y la participación. Así, de la crítica al modelo modernizador y del paradigma de la dependencia, nacerá un nuevo enfoque del desarrollo, de raíz culturalista, en el que se reconoce que, para poder implementar cualquier metodología, antes conviene tomar en cuenta las propias experiencias de las comunidades en la acción comunitativa directa de promoción y desarrollo local.

El desarrollo presupone diálogo, porque, como argumenta Freire, no puede haber desarrollo en condiciones de silencio. Es vital disponer de canales horizontales de información que faciliten el acceso en la toma de decisiones a los distintos grupos sociales que conforman la comunidad. "Un plan de desarrollo sólo puede tener sentido si las decisiones acerca de la distribución y ejecución del poder político, la organización de la producción y la distribución de bienes y servicios, y el desarrollo de técnicas, símbolos y modelos sociales adecuados han sido alcanzados con participación amplia de la población"[17]. De Sanctis señala, en este sentido, que una metodologìa adecuada a los requerimientos de desarrollo y formación local debe ser, preferentemente, gestionable por algún tipo de control comunitario a nivel colectivo. En otras palabras, el desarrollo comunitario ha de basarse en una estrategia del movimiento de lo social y en un método del proceso de participación. Pensar la realidad y definir los problemas colectivamente por los movimientos, actores, grupos e instituciones sociales que conforman el universo de la población local es la condición básica que garantiza el desarrollo autónomo en la transformación del medio social.

En verdad, el desarrollo mediatiza e interviene en el proceso social redistribuyendo los factores económicos y

---

[17] HAMELINK, Cees, *Hacia una autonomía cultural en las comunicaciones mundiales*, Ediciones Paulinas, Buenos Aires, 1983, p.131.

políticos a nivel local y regional. Pero sólo si esta descentralización es abierta, democrática y participativa en su planeación podemos hablar de auténtico desarrollo comunitario. Según Gorz, el terreno real sobre el que puede ser reconquistada la independencia y autonomía económica del ámbito local en el proceso de desarrollo es justamente el terreno político-económico. La integralidad depende pues del compromiso y participación de los actores y los grupos sociales. La metodología de evaluación y planeación ad hoc para lograr este sentido integral del desarrollo debe ser definida, antes que nada, como una metodología participativa que integre el conocimiento de los sujetos y la práctica social. En este sentido, el proceso general de investigación participativa, el análisis crítico y el diagnóstico de la realidad a través del aprendizaje autónomo de las representaciones culturales mediáticas constituye un instrumento clave para la reflexión y el conocimiento crítico de los factores de crecimiento que determinan el futuro desarrollo de la comunidad en el proceso de transformación constante de la realidad social.

La estrategia participativa de desarrollo parte pues del principio de autonomía como premisa y objetivo básico de la estrategia de intervención social que involucra a los actores y grupos sociales de la región en las transformaciones materiales del espacio como proyecto de construcción social compartido, mediante la decisión consciente de las redes que vertebran, por lo general, la propia estructura social comunitaria. Es así que, a través de esta estrategia metodológica, la comunidad se convierte en sujeto protagónico en la producción del espacio y en la definición colectiva del diseño y construcción del entorno. Desde una perspectiva integral, el desarrollo de las economías locales sólo es viable, si esta mirada endógena de la propia comunidad no comprende también la participación activa de la sociedad civil en la definición de prioridades, objetivos y metas a alcanzar en materia de desarrollo, tomando en cuenta especialmente el contexto complejo y altamente azaroso y variable de la economía-mundo. El reto organizacional y administrativo de los sistemas abiertos en la nueva era

tecnotrónica obligan a una reconsideración oportuna de la participación como eje de creatividad e innovación tecnológica del cambio.

Así, por ejemplo, la nueva teoría gerencial de las organizaciones, las teorías más avanzadas de la administración y las organizaciones parten hoy del reconocimiento del principio de participación y compromiso de los responsables que integran toda institución en la toma de decisiones de las actividades productivas como un prerrequisito que garantiza la adaptabilidad institucional al cambio permanente en la búsqueda del logro y alcance de los objetivos propuestos. Este nuevo planteamiento que constituye actualmente la médula principal de las más vanguardistas políticas de comunicación interna en la empresa propone, coincidentemente, que:

1º) El reconocimiento de la complejidad exige posicionarse frente a los hechos aceptando la incertidumbre y la imprevisibilidad.

2º) La pluralidad de actores en toda organización requiere la articulación social entre los distintos grupos que integran toda organización.

3º) Esta pluralidad y diferenciación interna presupone la disponibilidad de concertación permanente.

4º) La estructua tecnológica de la organización debe recurrir a nuevas aplicaciones según las competencias comunicativas de la propia organización.

5º) Por otra parte, toda intervención debe buscar actuaciones comprometidas con los resultados para el logro de los fines últimos de dicha organización.

La estrategia de anticipación del cambio exige pues la aceptación de la complejidad como búsqueda intersubjetiva de soluciones avanzadas consensualmente. El alcance de las

transformaciones sociales requiere de una nueva forma de relación con los insumos informativos. El sistema debe autoorganizarse (autopoiesis) más reflexivamente. El orden segundo de la retroalimentación negativa interna de los nuevos sistemas sociales requiere pues una mirada distinta de los elementos sistémicos que conforman toda organización. Si la sociedad de la información es una sociedad del cambio acelerado, el sentido institucional va a exigir una reflexión de la flexión, una praxis reflexiva y un tipo de pensamiento cualitativo (principio de discontinuidad). Por ello, como ya mencionamos en el anterior capítulo, parece lógico pensar que en el marco de una sociedad móvil se instrumente un método de desarrollo móvil, que en el contexto de una lógica organizacional compleja se plantea como necesario un pensamiento de la complejidad, y que en el proceso de difusión fluida de la información sea necesaria una teoría del conocimiento dialéctica y un desarrollo social epistémica y operativamente abierto según el principio de participación tal y como propone la investigación participativa.

La pertinencia de esta estrategia metodológica ha sido más que probada. En primer lugar, la IAP permite producir la sociedad en movimiento. De ahí su tendencia a la integralidad, que rechaza los estudios especializados en beneficio de una mejor contextualización sociohistórica. En segundo lugar, la unidad entre teoría y praxis convierte a esta metodología, por otra parte, en un importante instrumento de conocimiento social al servicio del desarrollo comunitario. En la medida en que significa un tipo de reflexión centrada en la praxis y el protagonismo de los agentes locales, la IAP reconoce la participación como una necesidad básica que implica el derecho de los sujetos a intervenir en los asuntos públicos de la comunidad. En la medida también que el aprendizaje innovador de la sociedad como condición de un entorno cambiante dominado por la incertidumbre depende proporcionalmente del grado de participación efectiva en la organización de la autonomía comunitaria.

La identificación colectiva de los obstáculos que impiden el desarrollo autónomo de la comunidad basándose en el compromiso directo de la población involucrada, facilita una mayor comprensión y disponibilidad para las medidas consensuadas comunitariamente:

> "Al hacerme parte puedo por lo tanto comprenderlo. Esa es la ventaja y la virtud de la investigación participativa, en la cual el observador es parte del fenómeno observado, condición ésta que permite poderlo comprender. En el momento en que uno como observador se involucra y se compromete, el sistema aumenta su complejidad y uno queda en condiciones de poderlo comprender"[18].

Considerando el espacio como un lugar intersubjetivo de construcción social, lo consecuente es favorecer un análisis colectivo de la realidad. Para el logro efectivo de un desarrollo equilibrado e integral es por lo tanto decisivo que el diagnóstico de la situación en la que parte la IAP sea llevado a efecto de forma plural con el concurso de la mayoría de los grupos y sujetos sociales que integran la comunidad. La investigación participativa necesita operar transversalmente en la organización heterogénea y diversa de los espacios mediante un autorreconocimiento dialógico de los diversos grupos y actores sociales que intervienen en el territorio, al fin de garantizar y favorer un contexto de nuevas relaciones interpersonales en la comprensión del entorno que garantice, gracias a la participación, el acuerdo y conocimiento del nuevo saber producido autoanalíticamente por el conjunto de la comunidad.

La participación aquí no es, por supuesto, meramente nominal. Participación no es, como recuerda Ander-Egg, "consultar a la gente, delegarle responsabilidades o que los beneficiarios del programa puedan sugerir actividades y criticar lo que se hace. Participar tiene un sentido más amplio; equivale a intervenir directamente en el proceso de toma de decisiones dentro de sus propias organizaciones, lo que conduce, a su vez, a abrir espacios de participación y nuevos canales de expresión

---

[18] ELIZALDE, Antonio, *La IAP y el diagnóstico de las necesidades comunitarias*, Documentación Social, número 92, Madrid, 1993, p.126.

de los mismos sectores populares"[19]. Si ellos son los destinatarios de toda estrategia de desarrollo, ellos deben ser quienes manifiesten las prioridades y elaboren el diagnóstico de fundamentación de objetivos mediante el acuerdo y el diálogo público democrático. Esta exigencia es el principio y eje organizador que debe atravesar integralmente la concepción alternativa de un modelo de desarrollo adecuado al cambio social.

Ciertamente, la participación está ligada intrínsecamente al desarrollo en la medida en que, por definición, el desarrollo sólo es viable cuando la gente tiene control sobre su propio entorno. Los argumentos habituales en defensa de la participación comunitaria en los proyectos de desarrollo local se fundamentan en la idea de que la participación es un positivo instrumento catalizador de los esfuerzos de desarrollo, integrando las diferentes instituciones en un mejor nivel de comprensión de las "demandas radicales", al favorecer la responsabilidad, la adaptabilidad a las necesidades locales y el proceso de concienciación de los agentes sociales implicados. A través de una estrategia participativa, los sujetos pueden resignificar la praxis, el conocimiento e incluso la propia democracia, favoreciendo una práctica responsable respecto a las demandas de la comunidad. La experiencia participativa aporta en este sentido distancia crítica y capacidad de discernimiento objetivo sobre las condiciones sociales que determinan el funcionamiento democrático integrando, teórica y prácticamente, todas las actividades sociales (economía, cultura, política, comunicación, educación, etc....).

La participación permite, además, movilizar los escasos recursos disponibles. Participación y autonomía, como recuerda Ford, están directamente relacionadas con los procesos globales de la sociedad, determinando el tipo de estructura comunitaria en el uso compartido de los medios de producción. Pues la participación es la condición necesaria para hacer posible y

---

[19] ANDER-EGG, Ezequiel, *La animación y los animadores*, Narcea, Madrid, 1989, p.75.

operativa la creatividad social. Es más, los métodos participativos pueden fomentar el desarrollo de la capacidad autorreguladora entre los grupos favoreciendo la construcción social efectiva de la realidad.

Este principio comprende, por definición, la asunción coherente del principio de intersubjetividad democrática de la que hablaba Dewey, pero llevada a sus últimas consecuencias:

> "La participación supone la aceptación recíproca entre las personas y la defensa de objetivos comunes, pero también supone asumir las diferencias y contradicciones entre los distintos colectivos y agentes sociales como hechos naturales y generadores de vida que son. Todo intento racional y colectivo de participación ha de contribuir a la apropiación solidaria de la ciudad en su acepción más dinámica y humana, a la socialización, de los espacios y tejidos de convivencia. La ciudad como símbolo y referencia es un campo de fuerzas donde se enfrentan tendencias sociales y culturas opuestas"[20].

La participación parte entonces de una idea pluralista de la diversidad social a la hora de desarrollar sus estrategias de intervención pública. El sujeto, como sujeto en proceso, es un sujeto en permanente interacción, cuya identidad se construye en vivo a través de las prácticas elementales de sociabilidad humana con otros discursos y otros textos. Como más adelante detallaremos, a partir de lo concreto inmediato, toda estrategia de educomunicación deberá situarse, por tanto, desde este enfoque constructivista, en los modos culturales de apropiación simbólica que favorezcan sinergias reflexivas entre los actores y movimientos sociales. Conceptualizar lo diverso, la pluralidad de representaciones sociales en función de un enfoque convergente e integral del problema del desarrollo implica reconocer, en consecuencia, que la participación, en realidad, es un fenómeno complejo y dinámico.

Por necesidad, este concepto adquiere, en su extensión, una naturaleza de carácter contextual y local, que exige la asunción de principios como diálogo, reciprocidad, comprensión y respeto mutuos. Ahora bien, "los procesos de participación social juegan en un terreno ambiguo, porque por un lado son integrados como

---

[20] SANCHEZ TORRADO, Santiago, *El concepto de ciudadanía*, Red CIMS, Madrid, 1994, p.3.

sociedad civil complementaria de la tecno-estructura, pero por otro lado están conformando el campo de las iniciativas populares con otros valores no asimilables (en principio) ni al mercado ni al Estado (sin ánimo de lucro, no gubernamentales)"[21].

El concepto de participación es problemático, porque habitualmente ha sido identificado en la confluencia de dos significados distintos para la praxis profesional: por un lado, la participación ha sido vinculada a la noción de desarrollo a través de un énfasis economicista que habla del nivel de bienestar como indicador de la participación de la gente en el conjunto de la producción social; por otra parte, la participación ha sido aplicada al concepto de comunicación como soporte y prerrequisito que determina la identificación de la gente con los objetivos de desarrollo. Martínez Nogueira distingue hoy, por ejemplo, cuatro tipos distintos de acción participativa en el campo del desarrollo social:

1º) Específica. La participación se desencadena en torno a cuestiones concretas, inmediatas, de la cotidianeidad, o que afectan a valores a los que se otorga una posición elevada en la jerarquía ética.

2º) Cognitivamente orientada. La participación se orienta por la racionalidad de la acción y su carácter instrumental sin afectar la totalidad de la vida cotidiana de los actores involucrados.

3º) Circunstanciada. La participación es temporal, a corto plazo y de carácter difuso en la consecución de objetivos concretos y fácilmente visualizables, dirigidos a promover decisiones particulares en relación a una determinada situación.

4º) Estratégica. La participación busca acuerdos y la conformación de alianzas de intereses que, aunque favorece una

---

[21] RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Aprendiendo con los movimientos populares*, III Curso Teórico-práctico de Metodologías de la Participación, Red CIMS, Madrid, 1994, p.3.

participación a nivel micro, localizada socialmente, es capaz de provocar cambios sin apuntar a una reestructuración del sistema.[22].

En una revisión crítica del concepto "desarrollo participativo", analizando fundamentalmente las experiencias de los años setenta en materia de desarrollo rural impulsado por los países occidentales, Deshler y Sock concluyen, por ejemplo, que este tipo de participación no se redujo más que a un instrumento teórico-conceptual de carácter pseudoparticipativo, resultando, según ambos autores, una forma de domesticación cooperativa y de asistencialismo que, en última instancia, habría de redundar en un mayor control sobre los ciudadanos. Pero la genuina participación sólo es posible si se garantiza el control de la acción para el desarrollo de la gente involucrada, y no sólo de la élite local. La participación genuina depende intrínsecamente, en este sentido, de unas relaciones sociales auténticas. Una sociedad participativa exige, en concreto, la participación directa de la población en la dirección política de la sociedad a todos los niveles (local, regional y nacional). Para ello, la construcción de una verdadera sociedad radicalmente democrática requiere un cambio de paradigmas tomando de manera preferente en consideración tres áreas de la actividad social: la organización económica, el rol de la educación y el sistema político-institucional en el que se insertan las funciones de los medios de comunicación[23].

A modo de factor primordial para la participación, cabe estudiar en este sentido los canales de organización de la sociedad, pues, como apunta Brandao, la participación no supone una actitud del científico para conocer mejor la cultura que investiga. Más bien significa, por el contrario, el compromiso

---

[22] MARTINEZ NOGUEIRA, Roberto, *Redes sociales. Más allá del individualismo y del comunitarismo*, en Dabas/Najmanovich, op.cit., pp.340 y 341.

[23] Sobre la necesaria interrelación de estos tres niveles que deben integrar todo proyecto de desarrollo, desde el punto de vista de la comunicación alternativa, cfr. BISBAL, Marcelino, *Perspectivas de la comunicación alternativa*, en DIAZ RANGEL E. et al, *Estudios de comunicación social*, Monte Avila, Caracas, 1985, p.125.

del analista con el proyecto político de los grupos populares, dando razón del sentido que les marca socialmente por encima de los intereses del propio proyecto de investigación. En otros términos, desde la perspectiva de la comunicación educativa, hay que modificar la retórica conceptual de la ciencia -comunicacional o social- al servicio del desarrollo, a partir de la praxis, tomando en cuenta tres premisas fundamentales que afectan al proceso participativo:

1.- El proceso de comunicación participativa *no* es una panacea para el desarrollo.

2.- La aparente oposición conceptual entre la participación y la manipulación no es lineal. En ocasiones una intervención participativa puede ser igualmente manipuladora.

3.- La gente tiene un precio (coste) para tomar parte en los procesos participativos. Supone un esfuerzo de su parte.

Estos tres aspectos implican una precaución y cierta constancia para garantizar de manera efectiva los procesos catalizadores de la participación[24]. Además de, por supuesto, una metodología específica para garantizar en forma participativa la integralidad y coherencia del proyecto.

3.2. Perspectiva metodológica cultural.

Toda práctica de intervención social que aspire a lograr el desarrollo efectivo e integral de las comunidades debe considerar tres tipos de variables principales:

1º) Las condiciones generales que determinan una sociedad dada en su debido contexto histórico-cultural.

---

[24] Cfr. WHITE, Shirley A., *The concept of participation: transforming rhetoric to reality*, en WHITE, Shirley A.; SADANANDAN NAIR, K. y ASCROFT, Joseph (Eds.), *Participatory communication. Working for change and development*, Sage, Londres, 1994, pp.21 y 22.

2º) Las condiciones particulares en la que viven los actores sociales.

3º) La formación, el tipo de saber-hacer, el estatuto y la posición social que originan la demanda.

El diagnóstico y la planificación deben implementarse como un sistema abierto y comunicativo, donde las funciones de emisores y receptores se intercambian constantemente, y los mensajes sean codificados en un intercambio permanente entre lo investigado y lo planificado, a través de los diferentes canales de información. Ello exige, a nivel metodológico, el respeto a los principios de autenticidad en el compromiso, antidogmatismo, devolución sistemática de la información, la integración del análisis y la praxis, así como la atención preferencial por los procesos de comunicación grupal y externa. El diagnóstico, por ejemplo, no busca sino incrementar los niveles de organización y movilización ciudadana, impulsar los procesos de educación y capacitación de la comunidad, permitir una mayor autonomía de los grupos y actores sociales, mejorando así de paso la calidad de vida de la población. En concreto , Elizalde señala que todo diagnóstico se lleva a cabo para alcanzar los siguientes objetivos:

a) Identificar las características más relevantes del problema de investigación.

b) Identificar los recursos y potencialidades existentes en la situación sobre la que se pretende intervenir.

c) Analizar los problemas y dificultades de esta intervención.

d) Hacer proyecciones acerca de cómo evolucionará la situación diagnosticada.

Las estrategias de intervención, diagnóstico, ejecución y desarrollo en el proceso de intervención en red exige, por

tanto, una retroalimentación permanente a partir de cinco criterios:

1º) Generar alternativas e interpretaciones del problema colectivamente a través del trabajo en equipos.

2º) Partir de las experiencias concretas de las comunidades y el análisis crítico que el grupo y los actores sociales de la comunidad pueden compartir.

3º) Priorizar la preocupación temática que los grupos destinatarios plantean para llegar a lo general que exige un plan integral de desarrollo de la comunidad.

4º) Favorecer la revisión crítica de las experiencias de localizaciones para enriquecer el entorno informacional de manera rica y productiva.

5º) Promover la redacción de experiencias que se pudieran implementar como documentos educativos de construcción colectiva.

Todo este ciclo y funciones objetivas de la intervención debe ser luego finalmente evaluado de forma reflexiva por el educomunicador a tres niveles:

- Hasta qué punto la evaluación de logros coincide o no con la de los actores implicados en la red.

- Qué nuevas alternativas han generado los grupos.

- Y hasta qué grado la intervención se ajustó a los tiempos y los objetivos que se marcara el interventor.

Como el lector puede comprobar, toda la estrategia metodológica implica, por tanto, un proceso dialéctico de actuación y análisis, mediado por el protagonismo colectivo del grupo. La alternativa real de un desarrollo distinto,

caracterizado por la integralidad, el poder prospectivo y la participación democrática reivindica necesariamente la creatividad de los grupos sociales que conforman la trama del espacio local donde se lleva a efecto la intervención. El uso de la metodología es pues determinante. De ella dependerá los usos y el sentido o dirección a seguir en la adopción de medidas programáticas para el desarrollo local. Por tanto el cómo se produzca y se analice la información es un problema metodológico central en la propia política de desarrollo. En otras palabras, el uso compartido de la información es condición sine qua non para el correcto ejercicio de la autonomía social, pues de lo contrario la desigualdad en el acceso a la información agrega una nueva dimensión de asimetría a las tradicionales desigualdades políticas y sociales. La importancia del poder informativo jugará en consecuencia un importante papel en los objetivos de desarrollo fijados por las economías locales. Tanto a nivel de la investigación (proceso de acopio de datos) como a nivel programación (proceso de formación del desarrollo) el proceso informativo que se genere en el contexto de la comunidad local determinará el sentido y pertinencia del programa en relación al horizonte estratégico de desarrollo de la propia comunidad. Por lo que al considerar un programa de desarrollo local íntegro y participativo es necesario situar en su debida importancia el problema de la comunicación, dada su importancia como vemos para lograr los fines propuestos.

4. Comunicación y desarrollo.

La comunicación jugará, de hecho, un papel primordial en el origen de la teoría de la modernización. Si en el marco de este modelo se concibe el desarrollo como una movilización eficiente de los recursos disponibles, incluída la mano de obra, lo importante entonces era la importación de bienes de capital y el acceso a la información.

Los proyectos políticos y económicos del imperialismo norteamericano orientados por la Alianza para el Progreso

permitieron que en los países dependientes se perfeccionaran los sistemas de comunicación masiva, ya que, aunque éstos no brindaban realmente una revolución social o el bienestar económico anunciado, "por lo menos prometían la utopía de una revolución de las esperanzas crecientes, tratando de transferir al nivel de las aspiraciones de consumo las inmensas tensiones que agitaban a las clases sociales"[25].

En los cincuenta y sesenta, las teorías económicas dominantes en la explicación del subdesarrollo van a analizar por ello el uso de los medios de comunicación como factor independiente para modificar la superstición y el fatalismo de las masas iletradas del Tercer Mundo, que permanecían ancladas en formas de vida tradicionales. Ofreciendo una explicación psicologista del atraso, el paradigma de la modernización daría entonces por supuesto que el origen de la pobreza era causada por la inercia psíquica de las sociedades subdesarrolladas, aisladas por lo mismo de los valores naturales de progreso y bienestar social propios de las democracias avanzadas. De tal manera que los países del Norte, según una lógica claramente "bancaria", se propondrán convertirse, dada la necesidad filantrópica de ayuda a las naciones atrasadas, en centros económicos de organización del desarrollo mundial mediante el compromiso de transferir bienes capitales y conocimiento con el concurso del Banco Mundial, el Fondo Monetario y otras instituciones internacionales como la propia UNESCO a los paises económicamente subdesarrollados. Cuatro factores serán, en este sentido, los elementos que garantizarán la difusión del mito desarrollista como discurso en las políticas económicas de los paises del Tercer Mundo:

1º) La difusión del modo de vida americano, como aspiración universalmente realizable, a través del oligopolio mundial de los medios de comunicación.

2º) La identificación de intereses de los gobiernos y las élites conómicas nacionales interesadas en aumentar el tamaño de

---

[25] MATTELART, Armand, *Comunicación y transición al socialismo*, Ediciones ERA, México, 1981, p.18.

los segmentos modernizados de sus respectivas economías a través de agencias nacionales de desarrollo, que facilitaron la aplicación de los programas diseñados por las instituciones internacionales.

3º) La facultad otorgada a las instituciones internacionales y a las grandes corporaciones transnacionales de imponer adecuadas modificaciones de los marcos institucionales para favorecer la expansión de las nuevas formas de producción.

4º) El recurso a la fuerza como solución extrema ante las resistencias locales a la modernización.

Los programas de comunicación y desarrollo serán utilizados entonces como mecanismos de subordinación de fracciones crecientes de la economía y los recursos mundiales, al servicio del mantenimiento de las formas de vida y de los poderosos complejos militares del Norte, en detrimento de los pueblos del Sur. Daniel Lerner será en este contexto el autor encargado de analizar el papel de los medios y la importancia de los factores de comunicación y cultura como prerrequisitos del cambio actitudinal para el desarrollo económico. En su conocido trabajo, financiado por la Voz de América e influido en su origen por objetivos propagandísticos propios del clima de la guerra fría, Lerner habría de postular que el desarrollo, o la modernización, era fundamentalmente un proceso de comunicación, el camino hacia la modernidad requería inversiones a largo plazo en proyectos de instalación de modernas infraestructuras para el desarrollo de los sistemas de comunicación. El rol de los mass media consistía, en este sentido, en movilizar los recursos humanos motivando a la mano de obra para la adopción de nuevas pautas de comportamiento en la producción y el consumo público. La difusión de innovaciones buscaba, en este sentido, reforzar la construcción de estereotipos persuasores sobre la percepción de los receptores locales. En concreto, el objetivo de Lerner era justamente la movilización psicológica y empática de los ciudadanos del Tercer Mundo para garantizar el cambio de actitudes a partir de su exposición al contenido de los

programas de comunicación educativa, difundidos para la innovación y el desarrollo. Bajo el efecto de los medios de comunicación se podían movilizar, según su opinión, múltiples factores de empatía capaces de modificar el entorno en un sentido más racional y, en definitiva, más competitivo. De hecho, Lerner correlaciona en su modelo sociológico el nivel de urbanización, el alfabetismo y el desarrollo de los medios con el grado de desarrollo modernizador, adquirido en virtud del cambio de valores.

Rogers, por su parte, definirá la innovación como una idea nueva percibida a nivel individual, entendiendo el desarrollo como un tipo de cambio social introducido por nuevas ideas a través de la mejora de los métodos de producción y de organización de la sociedad. Para ello, Rogers y Shoemaker adoptaron el modelo de Berlo al proceso de modernización económica. Ambos autores van a comparar los modelos de cambio social, distinguiendo dos modelos totalmente antagónicos: el autoritario y el participativo. En el modelo autoritario, se produce una distribución desigual del poder, las decisiones están centralizadas. Mientras que en el modelo participativo las decisiones son "consultadas" a los actores locales afectados. En este último modelo que ambos autores proponen, el proceso de difusión terminará, en consecuencia, convirtiéndose en un proceso de difusión, y el proceso comunicativo en un proceso lineal, cosificante y unidireccional. El trabajo de Rogers es, de hecho, una continuación de las investigaciones desarrolladas por Lerner, de quien adoptó las nociones de empatía, cosmopolitismo y cambio de actitud, a partir de un análisis individual y psicosociológico.

En el modelo de Rogers, la modernización se define como el proceso por el cual los individuos cambian de un modo de vida tradicional a un modo de vida complejo y tecnológicamente avanzado. La comunicación por tanto jugaba un papel movilizador en la medida en que se mostraba capaz de disminuir el potencial de resistencia de las culturas locales. Implícitamente, Rogers concibe la comunicación como un poderoso agente de dirección y

adoctrinamiento social, según el paradigma hegemónico de la aguja hipodérmica que había dominado hasta entonces el estudio de los efectos a corto plazo en la Mass Communication Research. El poder demiúrgico de los medios prescindìa asì de la participación de los actores sociales convirtiendo el desarrollo en un proceso de control de las variables que determinan el bienestar humano, según el modelo de ingeniería cibernética[26]. El éxito de este programa teórico dependerá sin embargo de la influencia y poder imperial de Estados Unidos en las organizaciones internacionales que asumirán este modelo en sus estrategias de desarrollo a aplicar en los países dependientes.[27].

Wilbur Schramm será el investigador encargado de llevar precisamente a buen puerto la mayoría de estas ideas elaboradas por sus antecesores, aplicando los principios teórico-metodológicos del modelo difusionista de Lerner y Rogers en los programas de modernización y desarrollo aprobados por la UNESCO. Optimista acerca del potencial comunicativo en la enseñanza a distancia y la educación permanente a través de las comunicaciones electrónicas, Schramm acabaría reconociendo como novedad que los medios sólo pueden ayudar al cambio de actitudes y valores de manera más bien indirecta (teoría de los efectos limitados). De manera que, en consecuencia, terminará

---

[26] A partir de esta definición hoy se ha pasado a proponer un modelo distinto denominado "tecnologia democrática", orientada a la satisfacción del trabajo humano, controlada y gestionada por la comunidad, ecológicamente sustentable, de uso popular, centrada en las estrategias de desarrollo de las comunidades locales, de bajo consumo y acceso descentralizado. El uso alternativo de las modernas tecnologias ligeras, dotadas de reversibilidad, permitiria asi una experimentación cuyo desarrollo profuso puede sentar las bases de una preparación pedagógica ineludible para activar el acceso y la participación en otros niveles. Precisamente, en este sentido, un modelo como el que aqui se propone podria favorecer la integración horizontal de los grupos y promover los mecanismos criticos al servicio de otro modelos de desarrollo cientifico y tecnológico. Cfr. BISBAL, Marcelino, *Perspectivas de la comunicación alternativa*, en Diaz Rangel et al., *Estudios de comunicación social*, Monte Avila, Caracas, 1985, p.129.

[27] La sociologia y las ciencias de la comunicación latinoamericanas estarán influidas en esta etapa por la ideologia desarrollista de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), dependiente de las Naciones Unidas bajo control directo de Estados Unidos. Los investigadores estadounidenses serán por ello quienes organicen los análisis empíricos de la comunicación para la difusión de innovaciones.

proponiendo una estrategia de comunicación en dos etapas para organizar la comunicación en dirección a aquellos grupos de la población que disponían de una formación social apta para la comprensión y entendimiento de los mensajes elaborados, en lugar de los sectores rurales marginados que tradicionalmente habían constituido el blanco de la comunicación transfronteriza al servicio del desarrollo. Ahora bien, la concepción tecnocrática del desarrollo como una tarea propia de la ingeniería social fundamentará entonces su accion política en la iniciativa y control del proceso a manos de la élite de técnicos y expertos profesionales, que polarizará aún más si cabe las diferencias económicas y el rezago de la estructura social inequitativa en los países subdesarrollados, para favorecer una organización mucho más corporativista de la comunidad. Los intereses de la élite en modo alguno fueron a beneficiar al conjunto de la población. La teoría de la difusión de innovaciones terminará por ello, en el plano social, fortaleciendo el esquema lineal y autoritario de su propio programa comunicacional.

Si bien el punto ciego de la teoría de difusión de las innovaciones que propusiera Lerner quedará, no obstante, al descubierto al identificar, en la práctica, el desarrollo y la modernización con la libertad de empresa, el capitalismo y el modo de vida americano[28].

4.1. La lógica de la esfera pública vs. el discurso de la ingeniería social.

Obviamente, el uso "per se" de la comunicación no garantiza el desarrollo, tal y como hemos podido comprobar históricamente. El mero uso de medios, sistemas y tecnologías de la información no garantiza, por otra parte, que este desarrollo sea integral, participativo, equilibrado y democrático. Es por ello que es posible distinguir alternativas distintas de comunicación y

---

[28] Para una revisión crítica de la conceptualización de la comunicación y el desarrollo por la teoria de la difusión de las innovaciones Cfr. ASCROFT, J. y MASILELA, S., *Participatory decision making Third World development*, en WHITE, NAIR y ASCROFT, op. cit., pp.270-272.

desarrollo en las estrategias de intervención social. White, por ejemplo, agrupa los diferentes modelos de comunicación y desarrollo identificando todas las experiencias existentes hasta la fecha en la contradicción/oposición discernible entre la lógica de la ingeniería social y la lógica de la esfera pública:

> "El contraste de estas dos dimensiones corre el peligro de resultar simplificadora, pero la yuxtaposición de la lógica de la ingeniería social y de la esfera pública ayuda a revelar algunos aspectos de la contradicción fundamental que ha dominado la teoría y la política de desarrollo a lo largo de los últimos cuarenta años"[29].

Tal y como señala igualmente Jacobson, son dos los tipos de comunicación social aplicables al desarrollo comunitario: el modelo de desarrollo modernizador, basado en la teoría de difusión de las innovaciones, y el modelo posmodernista, de raíz dialógica y objetivo emancipador[30]. En este último caso, la participación de hecho contribuye a perfilar un nuevo modelo comunicacional[31]. Apoyado en el soporte teórico de la filosofía, la lingüística y la teoría social, la nueva comunicación participativa[32] comparte aquí los desarrollos recientes que se han producido en el amplio campo de las ciencias sociales. Así, por ejemplo, los estudios hermenéuticos han contribuido a un análisis cultural de la comunicación más profundo y complejo.

---

[29] WHITE, Robert, *Participatory development communication as a social-cultural process*, en Shirley White; Sadanandan Nair y Joseph Ascroft (Eds.), *Participatory communication. Working for change and development*, Sage, Londres, 1994, p.96.

[30] Cfr. JACOBSON, Thomas, *Modernization and post-modernization. Approches to participatory communication for development*, en WHITE, NAIR y ASCROFT (Eds.), op.cit., pp.60-75.

[31] Como hemos intentado explicar en el análisis de la nueva teoría de la recepción, hace tiempo las teorías comunicacionales han abandonado los modelos de efecto directo o de comunicación en dos etapas, típicos de la investigación en comunicación del paradigma informacional, para asumir una posición histórico-culturalista que reconoce mediaciones y procesos de negociación, propios de todo diálogo, en el hecho de comunicarse.

[32] Por comunicación participativa se define aquí el control popular sobre los medios al servicio del desarrollo comunitario local. La comunicación particpativa se entiende aquí como un modo de participación social no mediada comercialmente. Hablamos "no (de) una participación mediada por un rating o survey, o perfil de lectores, sino una participación en donde el público se vea representado como protagonista social de los procesos, a través de sus propios códigos de identificación y reconocimiento". BISBAL, Marcelino, *Perspectivas de la comunicación alternativa*, en DIAZ RANGEL et al., *Estudios de comunicación social*, Monte Avila, Caracas, 1985, p.125.

Las aproximaciones cualitativas en investigación social subrayan la importancia de los valores culturales en la acción de los sujetos sociales, elemento clave sin duda para el desarrollo de todo proceso participativo. Por otra parte, la importancia atribuida recientemente a los estudios de comunicación participativa como conjunto de transacciones con el sistema social coincide con el resurgimiento del interés de las ciencias de la administración y de la ciencia económica sobre la mayor productividad garantizada por los procesos de comunicación horizontal.

Cabe matizar en este punto que la pedagogía de la comunicación no parte de una comprensión reduccionista propia del "funcionalismo de derechas" y del "funcionalismo de izquierdas", repudiado en su crítica por Mattelart. Más bien al contrario, la comunicación alternativa que se propone aquí no se construye desde una posición de marginalidad sino en interacción con la estructura tecnológica de las industrias culturales y el modo dominante de comunicación corporativa, al fin de favorecer su desarrollo ecológicamente en equilibrio con una comunidad local autoorganizada. Este enfoque de la comunicación educativa al servicio del desarrollo local sería pues antagónica a la metafísica de la autenticidad, característica de una filosofía elitista, común al estructuralismo marxista y al culturalismo frankfurtiano, como vimos en un anterior capítulo.

Ahora bien, es obvio que "la democratización del orden informativo, su desenmarañamiento de los nexos corporativos omnipresentes, y la construcción de proyectos sociales genuinamente alternativos chocan directamente con los mecanismos del poder en la economía general"[33]. Existen una serie de determinantes comunes en las posibilidades y límites de implantación de la comunicación participativa. Estas variables tienen como factores elementos de carácter político, epistemológico y organizacional. La comunicación participativa es una actividad política basada en el cambio de poder y, en

---

[33] SCHILLER, H.I., *Cultura S.A.*, Universidad de Guadalajara, op cit., p.221.

este sentido, representa un cambio de posición epistemológica. En principio, la comunicación educativa se apoya en un discurso y una práctica social emancipadora diametralmente opuesta al status quo y las diferencias por razones de clase, raza y género. El problema de una reflexión como ésta, tal y como apuntábamos en la presentación inicial de esta tesis, es que la propuesta de una comunicación participativa de talante transformador no ha sido igualmente acompañada de una praxis significativa en la misma dirección. El principal obstáculo, en este sentido, son las organizaciones burocráticas de las instituciones públicas -gobiernos locales- y las instituciones privadas -MCM-, ya que, como señala Moore, desconocen públicamente la necesidad de una auténtica comunicación alternativa al servicio del desarrollo[34]. Los argumentos, por ejemplo, en contra de la participación cultural suelen basarse por ello tradicionalmente en la imposible viabilidad de la participación por razones técnicas.

Una categorización distinta del concepto participación en materia de comunicación educativa debería centrarse, en consecuencia, en el contexto político local y regional, incluyendo los factores histórico-sociales que inciden en el proceso de concienciación y, en definitiva, en las posibilidades y límites de un mayor control de la población en las líneas evolutivas del desarrollo económico y cultural. Para incrementar las competencias comunicacionales de la gente, es necesario el aprendizaje basado en la participación y la construcción colectiva de mensajes, así como en el desarrollo y gestión participativa de los medios a nivel local. Bordenave sugiere que este método implica un cambio de patrones mentales y el establecimiento de nuevas normas a través del diálogo, el consenso y la negociación del conjunto de la comunidad. Ahora bien, como advierten Nair y White, la retórica sobre la necesidad de participación es insignificante sin metodologías que puedan ser operables y validadas mediante su aplicación

---

[34] Cfr. MOORE, Sylvia, *Participatory Communication in the development process*, The Third Channel, 2 (2) 4, pp.586-623.

social[35], tal y como hemos intentado demostrar. La metodología es condición indispensable para la asunción de otro modelo comunicacional y de desarrollo alternativo, así como un requisito para la fundamentación de una epistemología de la ciencia y la tecnología de la información distinta. El problema hasta ahora es que ni metodológica ni epistémicamente ha habido una reflexión de fondo sobre modelos de información, conocimiento y praxis social.

Herbold Green ha señalado, a este respecto, tres debilidades significativas en el análisis del rol de las comunicaciones que siguen dominando los programas aplicados al desarrollo:

1º) El aspecto teórico de la comunicación no ha sido explorado en forma adecuada.

2º) Las implicaciones económicas de la naturaleza y efectos de las comunicaciones han sido insuficientemente estudiados.

3º) Los intentos que han habido "por convertir a los medios de comunicación masiva en un punto de la agenda de un Nuevo Orden Económico Internacional, para entablar un diálogo y negociaciones serias, para lograr una acción cooperativa entre países e instituciones del Sur y, cuando sea necesario, la confrontación con los países del Norte, son notorios por estar casi ausentes"[36].

La epistemología y la lógica cultural dominantes en la teoría del desarrollo reducen el margen de comprensión de la función cultural y económica de la información en términos meramente instrumentales, priorizando el imperativo tecnológico que inspiran el positivismo y su ingeniería social para reducir

---

[35] Cfr. SADANANDAN NAIR, K. y WHITE, Shirley A., *Participatory development communication as cultural renewal*, en SHIRLEY/NAIR/ASCROFT, op.cit., pp.138-193.

[36] HERBOLD GREEN, Reginald, *Comunicaciones masivas, el Nuevo Orden Económico Internacional y otro desarrollo. Notas sobre mitos, realidades y métodos*, en VV.AA., *La información en el nuevo orden internacional*, ILET, México, 1977, p.154.

la comunicación a un concepto fisicalista como mera transmisión unilateral de mensajes a los receptores, cuando en verdad la comunicación participativa exigiría un cambio organizacional basado en la alternativa de un tipo de acción grupal fundamentado en una ética dialógica (Habermas). El paradigma de la modernización se basará, a este respecto, en la primacía de la esfera técnico-económica sobre los aspectos políticos y culturales:

1º) En primer lugar, la infraestructura de comunicaciones será definida como pública en tanto que la tecnología era concebida como un canal abierto a casi todos los receptores potenciales. Su accesibilidad hacía factible la difusión de los objetivos sociales de desarrollo a los diferentes sectores de la comunidad.

2º) El modelo de sociedad, basado en la libertad de mercado, presuponía que los medios de comunicación representan el espacio público en el que los interlocutores sociales negocian la distribución de la riqueza, según criterios cuantitativistas de eficiencia y racionalidad económica.

3º) A nivel cultural, el paradigma de la modernización construyó una esfera pública orientada por los valores supuestamente universales, según las formas de conocimiento racionalistas. El empirismo lógico y la cultura positiva dieron por supuesto en la practica que el conocimiento público es aquel cuya información puede ser objetivada por los miembros de la comunidad. Un criterio éste manifiestamente cuantitativo, relevante en especial para el desarrollo de la teoría de la comunicación y para los métodos de comunicación educativa, tal y como hemos visto en la conclusión de la presente tesis.

Este será el paradigma hegemónico de desarrollo y aplicación social de las nuevas tecnologías y los sistemas de información. Frente a él se van a implementar otras muchas alternativas distintas. Aunque, como hemos visto, en conjunto, son tres los modelos que podríamos distinguir en las políticas

de comunicación al servicio del desarrollo, tal y como propone White: por un lado, el paradigma de la modernización que prima la esfera tecnoeconómica. En segundo lugar, el modelo de autonomía nacionalista, que subsume la esfera pública bajo la estructura del Estado y organiza la comunicación bajo control vertical de las élites locales, imponiendo a nivel interno nuevas formas de dominio estricto. Y, por último, la hegemonía social como una esfera pública atenta a la diversidad contradictoria de la cultura popular, a la que se orientan las políticas comunicativas asumiendo positivamente la oposición de los movimientos sociales, a nivel rural y urbano, en el establecimiento de la identidad cultural a través de la estructura simbólica que configuran los medios.

Este último modelo aporta sin duda alguna un enfoque harto complejo e interesante. Sobre todo, tomando en cuenta el hecho de que, en la práctica, tal y como demuestra Martín Barbero[37], la modernización comunicativa ha supuesto tradicionalmente el más absoluto desprecio hacia la cultura popular. A partir de esta perspectiva, el problema de la comunicación y el desarrollo puede, según este modelo, contribuir a la construcción armónica de alternativas de integración e identificación cultural, basándose en la experiencia de la cultura popular y su poder de transformación cualitativa de las esfera pública. El modo de comprensión y análisis comunicativo de lo social, estructurado en torno al saber comunitario de la cultura popular, modifica así radicalmente el proceso de planeación del desarrollo reconsiderando en sus debidos términos la función de los medios, la cultura y la política, a partir de la necesaria participación local. White, por ejemplo, destaca en este sentido cinco aspectos fundamentales que son modificados dentro de esta nuevo esquema de interpretación del problema de la comunicación y el desarrollo, a partir de la intervención y el protagonismo que puede asumir la cultura popular:

1º) Las organizaciones populares son quienes definen necesidades y problemas a partir de sus modos de percepción

[37] Cfr. BARBERO, Jesús Martín, *De los medios a las mediaciones*, Gustavo Gili, México, 1989.

cultural, sin la privilegiada mediación de una estructura burocrática situada por encima del nivel local.

2º) Aunque se reconoce la importancia de la comunicación y los medios en la definición cultural de toda comunidad, las clases populares y sus organizaciones construyen sus propios medios como alternativa contrahegemónica.

3º) Los sistemas de educación y los medios masivos, además de otras instituciones culturales reformulan su papel renunciando a los objetivos de control cultural en favor de una perspectiva más articuladora, que tome en cuenta la intervención de los diferentes grupos sociales en la política y la planificación cultural al servicio del desarrollo.

4º) Los servicios públicos, por otra parte, reorientan sus modos de organización y sus políticas ante la presión de las organizaciones locales, desplazando el ejercicio burocrático del poder centralizado por la creciente descentralización y participación de los distintos colectivos comunitarios.

5º) Por último, en quinto lugar, la progresiva descentralización política y la participación social explotados como estrategia económica para una mayor motivación y una más provechosa productividad laboral han llevado aparejado una reorganización significativa de los conceptos de desarrollo, abriendo nuevas alianzas, que, en el plano de la comunicación educativa, debería representar una metodología de trabajo en red, abierto y democrático, capaz de construir identidades en movimiento y discursos plurales en una producción material equilibrada[38].

Desde esta perspectiva, por tanto, la inclusión en los proyectos de desarrollo de las variables comunicacionales implicará, en lo sustantivo, el reconocimiento del papel de los actores sociales en todo programa de promoción y desarrollo local. Proponer y realizar acciones de desarrollo va a

[38] WHITE, op.cit., p.109.

significar, en última instancia, una llamada de atención que apele a la construcción de relaciones subjetivas entre los que participan en ellas[39]. Es la recuperación de esta subjetividad el medio y el fin de todo proceso de desarrollo armónico que, desde la perspectiva integral, garantiza el autoconocimiento personal para conseguir garantizar así el reconocimiento del otro, o los otros, como condición social inexcusable en la construcción democrática del orden social de la comunidad.

4.2. El desarrollo de la comunicación y la comunicación del desarrollo en la construcción de las identidades.

Como apunta De la Riva, la comunidad o el grupo, si busca lograr el desarrollo armónico y participativo del entorno, deben antes recuperar, como punto de partida, su experiencia colectiva, su historia común, re-conocer sus opiniones y percepciones sobre su propia realidad, sobre sus circunstancias y problemas cotidianos, con el fin de realizar una intervención social formativa. La asunción de lo extraño como propio y la construcción compartida de la identidad comunitaria exige, en este sentido, un planteamiento cultural del problema material del desarrollo. Pues sólo desde una perspectiva sociocultural es posible construir nuevos territorios sin paralizar el desarrollo comunitario en la estructura redundante del corporativismo sectorial. El camino que por lo mismo proponemos con la estrategia metodológica de la IAP busca la recuperación de la memoria colectiva, de la experiencia y la historia común, la identificación de la propia situación y de su contexto, a través de un análisis crítico, dialógicamente compartido, como una vía de intervención social adecuada para situar en su debido contexto los factores, el sistema de relaciones sociales así como las causas y efectos en los que se debe desarrollar el programa.

---

[39] ALFARO, Rosa María, *Una comunicación para otro desarrollo*, Calandria, Lima, 1993, p.28.

El redescubrimiento oportuno de posibilidades innovadoras a través de la apropiación comunitaria de la memoria colectiva representa, en este sentido, la afirmación del saber común de la gente como conciencia crítica de la realidad. La interpretación popular de la historia favorece simultáneamente la apropiación del pasado y la decisión sobre propuestas futuras en la búsqueda y construcción del poder popular. El autoanálisis representa por tanto un ejercicio de liberación de potencia y energía social. La memoria colectiva es, en otras palabras, una invitación crítica a la acción.

Por desarrollo se entiende aquí, en consecuencia, un tipo de intervención cultural basada en el diálogo y la planificación democrática. La comunicación, como indica Alfaro, hace posible entonces que identidades culturales, sociales y personales heterogéneas puedan articularse en un mismo proyecto mediando en las desigualdades perceptibles frente al monólogo de las diferencias. "Los propios sistemas de mediación son útiles para reconocerse y conocer a otros, para provocar procesos de aprendizaje, para dialogar con sus contrarios o con los simplemente diferentes. No hay educación posible sin comunicación, lo que posibilita significativas interacciones de enseñanzas y aprendizajes"[40]. En otras palabras, sin comunicación social ninguna estructura logra integrarse. Tal y como acertadamente indica Pasquali, un proceso de integración que no esté precedido de un previo esfuerzo comunicacional/comunitario está indefectiblemente condenado al fracaso[41]. Las políticas culturales de comunicación y educación son pues parte vital de las políticas de desarrollo, en la medida en que proyecta las representaciones colectivas sobre los intereses, necesidades y decisiones de progreso en el horizonte de desenvolvimiento de la propia comunidad, integrando a los diferentes grupos y actores sociales en la construcción de las alternativas diferentes de transformación que tienen ante sí.

---

[40] ALFARO, op.cit., p.37.

[41] Cfr. PASQUALI, Antonio, *El orden reina*, Monte Avila, Caracas, 1991.

Giddens ha señalado que el desarrollo de los medios de comunicación acentúa la interpenetración del desarrollo del sí-mismo y de los sistemas sociales. Así pues, los problemas de identidad y autonomía culturales son aquí considerados elementos estratégicos en la política de planificación democrática, puesto que la autonomía cultural es esencial para un proceso de desarrollo independiente:

> "Quienes mejor pueden decidir sobre la adecuación del sistema cultural son los miembros de la sociedad, que enfrentan directamente los problemas de supervivencia y adaptación. Son ellos quienes se encuentran en la mejor posición para encontrar el balance entre el ambiente natural y los recursos materiales e inmateriales que poseen. De modo que la capacidad interna y la libertad exterior para desarrollar autónomamente el propio sistema cultural resultan indispensables para lograr las posibilidades de supervivencia de una sociedad. La autonomía cultural es así fundamental para el desarrollo pleno e independiente de toda sociedad"[42].

La cultura, en un sentido antropológico, es la suma total de las ideas, reacciones condicionadas y modelos de comportamiento adquiridos por los miembros de una sociedad dada gracias a una instrucción o una educación más o menos comunes para todos ellos. Definimos aquí cultura como el conjunto orgánico de conocimientos y técnicas que toda sociedad dispone en los diferentes terrenos de la actividad humana. Ahora bien, la transmisión y adquisición de la cultura no son cosa de simple aprendizaje, como suele creerse. Pese a la relevancia de trabajos tan importantes como los de Pavlov sobre el condicionamiento y sus prolongaciones dentro de behaviorismo, la cibernética ha demostrado que el aprendizaje es un fenómeno todavía más complejo por cuanto interviene en la retroalimentación en cada persona y a todos los niveles. La meta de la actividad pedagógica, en el sentido más amplio del término, consiste en acreditar dentro del grupo los valores, ideas y comportamientos que necesitan los miembros, precisamente para constituir un grupo. Sin embargo, hoy es cada vez más evidente la pérdida de hegemonía reproductora como institución en tal funcionalidad. Es justamente el espacio societario de la cultura, la ecología social y comunicativa donde se producen

---

[42] HAMELINK, Cees, *Hacia una autonomía cultural en las comunicaciones mundiales*, Ediciones Paulinas, Buenos Aires, 1983, p.13.

estos intercambios y retroalimentaciones. Estos son los ámbitos y extensiones humanas donde se actualiza la información y se da forma a la acción.

Si la primera condición de la cultura es la información y reproducción de la memoria, esta opera actualmente en la cultura en función de los soportes tecnológicos de los que nos hemos dotado. La identidad depende de la transmisión y mantenimiento de las normas y valores culturales mediadas tecnológicamente por los recursos, tecnologías e infraestructuras de información. Ahora bien, estos pueden guardar, borrar o registrar el sentido auténtico de la información original. Esto es, hoy es importante advertir, a este respecto, que, en nuestro tiempo, la llamada cultura de masas puede ser definida como una empresa de privación de memoria[43].

Por ello, la promoción de identidades públicas inmediatas con apoyo de políticas de comunicación y cultura en el ámbito local debe buscar antes que nada el hacer factible la promoción de procesos que permitan a la comunidad y sus instituciones sentirse parte del ámbito en cuestión, no sólo incorporándose a actividades precisas de desarrollo, sino estableciendo también responsabilidades y sentidos de pertenencia que logren proyectar a futuro las raíces e identidad de la historia común. La comunicación debe servir aquí, en este sentido, para construir campos simbólicos de identidad, diálogo y confrontación, que faciliten el conocimiento autónomo y la aplicación participativa de las estrategias consensuadas de desarrollo por medio del diálogo cultural, de un intercambio integrado de las diferencias.

El desarrollo debe involucrar la comunicación como ámbito imaginario de los actores sociales, para que en él converjan, de una u otra manera, los grupos y organizaciones que articulan la comunidad. En este sentido, parafraseando a Alfaro, "la comunicación se (debe) ejercer entonces en sus dos aspectos como

---

[43] Cfr. ARMAND y MATTELART, Michèle, *Los medios de comunicación en tiempos de crisis*, Siglo XXI, México, 1981, p.10.

producción de medios que pertenecen simbólicamente a todos porque comparten el espacio público, produciendo diálogo, intercambio de informaciones, gestación de identidades; y porque lo comunicativo es parte fundamental del proceso educativo de aquellos que participan en acciones de desarrollo local"[44].

En este sentido podemos hablar de la comunicación y el desarrollo como un campo de convergencia, a nivel conceptual, que determina nuestro presente, configura nuestro futuro y aun puede modificar el sentido mismo de la memoria, en la medida en que mediatiza las representaciones colectivas, influyendo sobre la acción social, que puede modificar la realidad.

La comunicación, en esta perspectiva epistémica del desarrollo integral, funge a modo de espacio público en el que los miembros de la comunidad procesan experimentalmente sus discursos y programas de acción intercambiando puntos de vista y proyectos, a través de los diferentes colectivos y grupos sociales que conforman la comunidad. Más allá aún, Nair y White han definido la comunicación para el desarrollo como un reflejo de las necesidades de participación[45]. Es decir, la comunicación es una forma de desarrollo participativo, dinámico, dialéctico y basado en la interacción, en el que los mensajes y recursos de información son mediatizados por los enunciados con la participación de los grupos locales que integran la comunidad[46]. En definitiva, la comunicación es la operación que garantiza la reproducción social de los seres vivos y la propia sociedad. Aunque aquí no se concibe el orden societario como producto de la conquista comunicacional, tal y como se deduce del planteamiento de Luhmann, lo cierto es que la esfera pública real es un producto de la creación por interfaces de diferentes discursos y particularidades culturales. Todo discurso de grupo necesita desarrollar su lenguaje defendiendo simultáneamente la

---

[44] ALFARO, Rosa María, *¿Comunicación popular o educación ciudadana?*, II Asamblea de la CEEAL, Santiago de Chile, 1994, p.24.

[45] NAIR y WHITE, *Participatory message development: a conceptual framework*, en WHITE, NAIR y ASCROFT, op.cit..

[46] Cfr. NETHOL, Ana María y BOSCO, Joan, *La comunicación participativa*, Cuadernos del TICOM, UAM-X, México, s/f.

solidaridad íntima de sus miembros y el reconocimiento social para su legitimación. Siendo así el espacio público algo así como un escenario de dramaturgia social. La reelaboración de los discursos alrededor de los símbolos comunes es una parte importante de lo que podríamos denominar como rituales culturales públicos[47]. En este sentido, la dramaturgia cultural en materia de comunicación para el desarrollo no debe representar un vehículo más, entre otros, para la difusión de los sistemas tecnológicos y comunicativos, planificados en su instalación endógenamente, sino más bien al contrario, la dramaturgia ritualizada de los diferentes frentes culturales constituye un modelo para el desarrollo de la comunicación, que aspira a intensificar democráticamente la circulación de informaciones a este respecto. En la formación del complejo común de símbolos culturales, la gente puede fijar puntos de identificación que favorezcan sus aspiraciones, la satisfacción de las necesidades económicas o la simple expresión cultural, siempre y cuando se favorezca el proceso de confrontación y negociación de los imaginarios emergentes, a través de la participación directa de los diferentes grupos sociales en la definición del contexto local, promoviendo el desenvolvimiento de sus potencialidades en la planificación democrática del desarrollo. En este sentido, una de las implicaciones más importantes de este nuevo enfoque es que, a través de la participación abierta y espontánea de la gente en las políticas de desarrollo, la gente es capaz de reconocerse como actores sociales en la construcción cultural de su propia historia.

La comunicación, desde esta perspectiva teórica, es pues un medio privilegiado que favorece la articulación social como espacio de expresión y reunión de los grupos locales, reforzando las relaciones cooperativas entre ellos a partir de las estrategias de desarrollo. La movilización de los grupos y organizaciones sociales en la colaboración de esfuerzos para el desarrollo de la comunidad constituye pues, en definitiva, el principal objetivo de los comunicadores sociales en el proceso

---

[47] Cfr. GONZALEZ, Jorge, *Los frentes culturales*, Estudios Sobre Culturas Contemporáneas, 1 (3), Universidad de Colima, México, 1986.

de democratización del conocimiento y de los procesos de codificación de mensajes, dentro de la comunidad de referencia, mediante la atención a cuatro áreas principales de identificación en las actividades de comunicación al servicio del desarrollo:

1º) La autoimagen o imaginario colectivo, para hacer factible el desarrollo autónomo y la participación de las masas en un modelo democrático de transformación social de abajo hacia arriba.

2º) La propia imagen sobre otros.

3º) Las percepciones mutuas Norte-Sur.

4º) Y la comunicación masiva y su vinculación a la educación como suministro masivo de información para tomar decisiones y actuar.

Luego el modelo transaccional que se propone finalmente al problema complejo del desarrollo social de las entidades locales no es en modo alguno una vía al desarrollo basada en el proceso de persuasión. Más bien al contrario, se trata de proponer impulsar el diálogo, envolviendo al receptor en el intercambio de mensajes, las discusiones y el conocimiento público de las necesidades y alternativas de acción con el fin de coadyuvar al desarrollo comunitario por medio del propio aprendizaje de sí mismo y de los otros. En este sentido, la comunicación para el desarrollo es el método que liga comunicación y educación. Los medios cumplen entonces una función educativa en la medida que ayudan a los actores locales a comprender mejor sus intereses, necesidades y ecología social en la búsqueda conjunta de soluciones a los problemas concretos.

"Un método eficiente de devolución sistemática estriba en el manejo, en un nivel profesional, de los medios masivos de comunicación puestos al servicio de las causas populares y de sus organizaciones, mediante diarios, semanarios y programas

radiales y de televisión (...) mediante los cuales las organizaciones y grupos que trabajan con las comunidades cuenten con agencias de noticias que entreguen información a las empresas de noticias locales, regionales y nacionales"[48]. Ahora bien, el rol de la comunicación es relevante en la tarea de puesta en común para alcanzar un mayor nivel de comprensión de los esfuerzos por lograr el desarrollo comunitario siempre y cuando se lleve a efecto en términos de aprendizaje. "La puesta en común de las necesidades, intereses y recursos supone una estrategia de comunicación social y educación, orientada a mejorar el nivel de comprensión, aceptación y participación de los esfuerzos y los beneficios del desarrollo social"[49]. Esta es pues una condición educativa, y también una encrucijada metodológica ante la que debemos obligatoriamente situarnos para comprender y lograr una mayor efectividad en el desarrollo autónomo de las comunidades.

5. Comunicación, educación y desarrollo integral.

El punto de intersección social de las metodologías de intervención al servicio del desarrollo deben garantizar necesariamente la convergencia teórica, disciplinar, y metodológica de la comunicación, la educación, la sociología y el análisis económico. Las estrategias de comunicación educativa al servicio del desarrollo son el lugar natural de encuentro interdisciplinario del enfoque multidimensional, participativo e integral de todo programa local de desarrollo en la medida que cumplen una triple función relevante: la democratización de los medios, la participación en la aplicación de las nuevas tecnologías (I+D) y, en última instancia, la meta objetiva de transformación social.

Si, como hemos dicho, el planteamiento de un modelo de desarrollo alternativo, autocentrado y comunitariamente

---

[48] FALS BORDA, Orlando, *Conocimiento y poder popular*, Siglo XXI, Bogotá, 1985, p.140.

[49] CALVO, Gilberto, *Comunicación y educación en el desarrollo social*, Estudios Pedagógicos, número 10, 1984, pp.5-12.

participativo, plantea el problema de la comunicación como un aspecto neurálgico en la que se debaten los imaginarios colectivos del futuro de la comunidad, mediante el diálogo y confrontación discursiva de los diferentes textos y discursos de los grupos y sectores de la población que conforman la comunidad, parece cuando menos necesario un enfoque dialógicamente educativo de la promoción y el análisis social de las representaciones en la reapropiación del territorio, la cultura y la propia historia. Es decir, parece factiblemente necesario, en este contexto, crear lo que algún representante del Tercer Mundo ha convenido en llamar "fábricas de producción de sentido" frente a la paralización cultural de las comunidades locales, resultado de la globalización planetaria reificante, si el objetivo es lograr autonomía informativa, la independencia cultural de las comunidades y, en última instancia, el desarrollo armónico de la entidad en función de las necesidades y estructura social del contexto en el que se produce la intervención de los planes de desarrollo.

El descubrimiento de la propia realidad social sólo es factible si se favorecen procesos abiertos a la imaginación del aprendizaje cooperativo. Todo plan de desarrollo necesita en este sentido un soporte personal guiado por una filosofía y metodología de la educación para el desarrollo. Está demostrado que la conciencia del desarrollo puede revolucionar la estructura social dominante, en la medida en que implica el abandono de inercias adscriptivas en favor de factores de logro. Mediante estrategias dialógicas de comunicación es posible abrir por lo tanto nuevos horizontes comunitarios, definidos colectivamente, por medio de la participación y el aprendizaje comunitario. Luego la comunicación puede favorecer, en este sentido, procesos decisivos de participación y construcción social del entorno, en la medida en que "sugiere, insinúa, persuade, estimula, cataliza, dirige, canaliza, su aplicación en bien del grupo"[50].

---

[50] MENENDEZ, op. cit., p.8.

La consideración de los problemas comunicativos como un elemento determinante de las tendencias que se derivan del desarrollo local presupone, por ello mismo, el reconocimiento de la complejidad de las organizaciones sociales y la asunción de lo comunicativo como un instrumento de cambio sujeto a la complejidad indeterminada de lo imprevisible y azaroso. Mientras que, por otra parte, la concientización de los actores y grupos locales implica un medio por el cual los individuos y la comunidad adquieren una vivencia real de su situación y de su destino en el universo social y político que les rodea, elaboran y definen una imagen de sus auténticos intereses y la enfrentan en la acción al orden social económico y político existente. "A través de este proceso el hombre de la comunidad se descubre a sí mismo, se identifica con todo aquello que puede conspirar contra sus intereses y anhelos. El proceso de concientización se inicia entonces en el momento mismo en que se discute la aprobación del programa de desarrollo comunitario"[51].

Este proceso de devolución sistemática del discurso social a los actores locales se logra a través de dos pasos:

- La crítica y dominio ideológico del código y el lenguaje de los símbolos en la esfera pública por los propios grupos populares.

- La capacitación y propuesta alternativa al lenguaje especial y sofisticado de la ciencia y la técnica, en aras de una comunicación simétrica.

Como demuestra Freire, "investigar la temática significativa es investigar el pensamiento, el lenguaje de los hombres, referido dialécticamente a su realidad (...) De ahí que esta investigación busque alcanzar los temas generadores a través del conocimiento crítico de cómo se están dando las relaciones hombres-mundo (...) En la medida, sin embargo, en que

---

[51] Cfr. GOMEZJARA, Francisco, *Técnicas de desarrollo comunitario*, Ediciones Nueva Sociología, México, 1977, p.173. BUSTILLOS, G., VARGAS, L., *Técnicas participativas para la educación popular*, IMDEC, Guadalajara, 1982. TORRES, Rosa María, *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*, Tarea, Lima, 1988.

esta investigación es una forma inacabada, la propia comunidad continúa investigándose y así llega a transformarse a través de la creación de nuevos valores culturales propios, cuya síntesis se lleva a cabo por medio de su acción misma. En este sentido, investigación temática y educación, como acción cultural liberadora, son dimensiones de un solo proceso"[52]. Conocer, en este sentido, "será comprender la intencionalidad y los significados atribuidos por el actor a sus propios actos y a las situaciones que le afectan. Comprender es, según Habermas, el primer paso de la emancipación, supone el derrumbamiento de las barreras ideológicas que impiden la comunicación libre y la posibilidad de un consenso racional"[53]. Ahora bien, la conciencia crítica no se eleva únicamente al analizar la situación problemática. Comprender, por sí solo, no garantiza la emancipación social. Es necesario también comprometerse en acciones para transformar las situaciones opresivas. El sentido del proceso de concientización debe integrar el ciclo completo de reflexión-acción-reflexión mediante el cual se desarrolló la conciencia. Como señala Freire, el movimiento dialéctico de la investigación temática debe comenzar con la descodificación que el equipo hace de la cultura como totalidad para concluir -de manera suspendida en el mismo ciclo- con el programa de acción.

El papel de la comunicación educativa en su contribución central al problema del desarrollo comunitario encuentra su justificación en la relevancia de la identidad cultural para la integración y el desarrollo de toda comunidad siempre y cuando garantiza el cumplimiento praxiológico de este ciclo. Ciertamente es en los procesos de comunicación en los que se generan significaciones compartidas que configuran el rumbo de la acción a nivel cotidiano e institucional, pero el entorno se transforma a nivel de la praxis.

---

[52] TORRES NOVOA, Carlos, (Comp.), *Entrevistas con Paulo Freire*, Ediciones Gernika, México, 1983, p.27.

[53] IMBERNON, Francisco, *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Graó Editorial, Barcelona, 1994, p.141.

Si entendemos la democracia como un principio educativo de autoformación en la que la cultura política integra los aspectos éticos y estrictamente políticos como proceso de aprendizaje, la acción y el sistema social deberían ser conceptualizados entonces como una didáctica comunitaria y la cultura democrática como una variable dependiente de la racionalidad, la comunicación y la calidad de la acción personalizada y colectiva como sustento de las representaciones culturales, tal y como ha explicado Habermas. La discusión de la "organización de la percepción" es, en este sentido, esencial al proceso de transformación, siempre y cuando incorpore el sentido mismo de la acción abierto al proceso de praxis. "Según Habermas, la organización de la percepción se distingue de la organización de la acción, pero ambos, aunque distintos, son elementos necesarios de la acción social racional. Sólo sobre la base de su propia interpretación racional de su situación es que los actores pueden hacer decisiones racionales sobre cómo superar las limitaciones en su entendimiento de una situación y en su acción (...) Por ello es necesario sólo enfoques colaborativos en los que el proceso de investigación y la acción relevante se aprecian en íntima relación"[54]. En otras palabras, sólo mediante procesos de análisis colectivos que, de forma terapéutica, abran las discusiones a la participación de los propios actores sociales, convertidos en analistas y analizados, el proceso de concientización puede favorecer la crítica y el desarrollo de la conciencia plena. Este modo de investigación presupone por ello una negociación intersubjetiva de las diferentes interpretaciones y, sobre todo, una integración del momento de análisis entre investigadores y participantes. La implementación de estrategias de comunicación educativa debe partir además de un hecho real y hasta cierto punto determinante, y es que las transformaciones culturales en las formas de subjetividad y sociabilidad humanas tienden a reivindicar la validez de un tipo de pensamiento radicalmente situacionista u operacional:

---

[54] KEMMIS, Stephan, *Mejorando la educación mediante la investigación-acción*, en SALAZAR, Maria Cristina, *Investigación-acción-participativa*, Editorial Popular, Madrid, 1992, pp.191 y 192.

"Todo esto implica una relativización del conocimiento, de la exactitud desde el contexto y la subjetividad, pero también desde la posibilidad de diferentes interpretaciones y puntos de vista o desde la problematización de la percepción. Si esto por un lado va a llevar a una valorización de la intransferibilidad de la interacción humana, de la cotidianeidad, de lo micro, a veces en una percepción cercana a la historia no menos cierto que puede también aportarnos saberes locales en lo territorial inmediato que, a nivel simbólico, contextualice las prácticas sociales en la construcción de un pensamiento crítico cuestionador de las premisas universales del nuevo orden social que promueve la globalización de manera individualizada"[55].

La Pedagogía de la Comunicación debe pues ser concebida como una forma de "diseñación de cultura". Requisito indispensable para la positiva integración de la comunicación educativa en las estrategias de desarrollo local es promover el diálogo y la discusión pública de organizaciones y actores sociales como gestores y planificadores de la identidad comunitaria local. La Pedagogía de la Comunicación fundamenta, en este sentido, su método en vitalizar y promover la generación de nuevos signos culturales, insertando en la vida cotidiana representaciones sociales de acuerdo a los requerimientos del desarrollo y el cambio social comunitario.

Por supuesto, el desarrollo como control y dirección de los factores que intervienen en el movimiento de la sociedad sigue teniendo su base en la racionalidad del proceso productivo. La Pedagogía de la Comunicación no puede limitar su intervención al ámbito socioeducativo, sino también en el cambio de las relaciones de producción, regulado en el actual contexto, como vimos, por las creatividad de las relaciones públicas y la comunicación organizacional interna. Se trata pues de integrar en una misma propuesta metodológica de desarrollo, la estructura comercial y productiva, el campo cultural y el ámbito comunicativo. La perspectiva por tanto, aunque cultural, no peca de reductivamente culturalista. Más bien al contrario, el principio de integralidad nos remite a una estructura de los factores básicos del desarrollo organizados en torno al saber y el conocimiento (I+D) en cuanto aspectos culturales determinantes.

---

[55] Cfr. FORD, Aníbal, *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1994, p.98.

El problema importante que cabe, sin embargo, indicar aquí es que aún no se ha investigado lo suficiente el papel de la comunicación y la educación en los enfoques integrales de desarrollo ni en los métodos participativos de educación popular. Es significativo el hecho de que la concentración de las estrategias de desarrollo a nivel local no haya venido hasta la fecha acompañada de un mayor interés por las políticas culturales. Hoy es general, en este sentido, la ausencia de la necesaria integración de los factores comunicacionales en el diseño y aplicación de los planes de desarrollo territorial. Lejos de ser considerada la comunicación un aspecto estratégico en los programas de desarrollo local, la orientación política en esta instancia ha venido articulándose a partir de variables exclusivamente economicistas.

Por otra parte, además, la producción teórica sobre comunicación y desarrollo ha centrado preferencialmente su atención en el nivel de la comunicación internacional, circunscribiéndose la mayoría de las experiencias al ámbito de las fronteras nacionales. Ahora bien, la comunicación, de hecho, no constituye un sector clave a considerar en los planes de desarrollo, ni siquiera a nivel nacional. Los estudios comunicacionales aplicados al desarrollo son, hasta cierto punto, relativamente recientes. De hecho, las investigaciones en materia de desarrollo social no han sido reconocidas por la academia sino hasta muy recientemente, y ello sólo de manera marginal. No obstante esta limitación, hoy se dan las condiciones idóneas en términos de saber popular y experiencias sociales acumuladas localmente a este respecto para poder plantear una alternativa que integre el binomio comunicación-desarrollo con el problema de la planeación territorial de las comunidades y la descentralización de la educación en torno al nuevo área de estudios de la comunicación educativa.

La alternativa que aquí se esboza, aún de manera emergente, en el contexto dominante de la economía y la comunicación, es desarrollar con carácter prioritario modelos cualitativamente participativos en el campo de los espacios territorios y

culturas locales. En los últimos años, teóricos sociales, urbanistas y responsables administrativos de los sistemas formales de educación han coincidido en señalar lo importante y significativo que es el hecho de impulsar el necesario esfuerzo de promoción de todo tipo de relaciones interinstitucionales en general, así como entre autoridades locales y organizaciones de base, en diversos sentidos, por ser estos espacios de creatividad social los que en verdad generan intercambios de información que garantizan una mayor transparencia en el conocimiento mutuo, las negociaciones, la apuesta ética comunitaria y los proyectos globales compartidos. La comunicación debe ser método y objeto prioritario del desarrollo, ya que, siendo la comunicación un quehacer relacional, integra las relaciones intersubjetivas de los diferentes proyectos locales a nivel comunitario, así como el rol de los medios masivos y las infraestructuras y recursos de información en la gestión compartida de los cambios culturales y las políticas que impulsan el progreso de la comunidad.

Como señala Tonucci, la estrategia educomunicativa de intervención sociocomunitaria al servicio del desarrollo en el ámbito local presupone que la relación dialéctica de las organizaciones locales con los recursos culturales y los productos e infraestructuras del municipio y el medio escolar garantizan tres condiciones básicas para el desarrollo armónico:

1º) La vinculación de la formación y socialización educativa con el contexto real inmediato.

2º) La ruptura con el pensamiento burocrático a nivel social-cultural y educativo.

3º) La promoción y apoyo a las lógicas de cambio social.

Gilberto Calvo, por ejemplo, resume en cuatro aspectos fundamentales las aportaciones de la educomunicación a un modelo de desarrollo autocentrado localmente a partir de metodologías participativas. El mencionado autor señala, en primer lugar, que

la comunicación educativa favorece la organización comunitaria, optimizando los recursos disponibles en el aumento de la producción, la mejora de la calidad educativa o el acceso a información y nuevas tecnologías apropiadas según las necesidades de bienestar social. Las políticas de comunicación y educación garantizan la participación comunitaria en todas las etapas del programa de desarrollo, generando distintas formas de compromiso en las tareas concretas para el cambio y el desarrollo social. Por otra parte, la comunicación educativa contribuye, en segundo lugar, a una mayor integración comunitaria, pues desarrolla el vínculo entre organizaciones de manera articulada para que se construyan nuevas redes sociales. La integración del educomunicador con los sujetos y actores colectivos favorece un buen clima de confianza a través de la armonización entre las necesidades e intereses de la comunidad y los programas de desarrollo. Y, por último, remite a una intervención imaginaria sobre un espacio físico territorial acotado socialmente haciendo viable la apropiación espacial del entorno y su transformación real en la construcción colectiva de las representaciones sociales.

6. Comunicación, educación y territorio.

El modelo de acción educativa que sustenta la metodología aquí diseñada se fundamenta, como hemos visto, en la filosofía de la investigación-acción participativa. Lo cual implica, en palabras de Agustín Requejo, la consideración de dos referencias inmediatas: un sistema formativo territorial (aplicación del paradigma territorial en el marco de la intervención socioeducativa) y, además, la recuperación y diseño de una acción cultural, "ambas referencias adquieren una dimensión unitaria en el proyecto de educación permanente y en el campo del desarrollo comunitario"[56].

[56] REQUEJO, Agustín, *Intervención pedagógico-social y desarrollo comunitario*, Revista de Pedagogía Social, número 4, 1989, p.169.

Por un lado, vincular el desarrollo local con el futuro del Estado-nación y los proyectos regionales de integración e internacionalización comercial sitúa la preeminencia de las relaciones de los planes de desarrollo con la autoformación ciudadana como una función clave para el desarrollo integral, teniendo en cuenta la aspiración a una relativa autonomía y crecimiento sustentable frente a la amenaza permanente de las oscilaciones de la economía global y sus azarosas relocalizaciones productivas, en el sentido que justamente este equilibrio precario demanda una mayor planificación democrática de las entidades locales en el diseño de sus estrategias de promoción comunitaria. La economía se ha visto así obligada a abrir una reflexión profunda sobre las determinaciones del espacio para responder a criterios como la economía urbana, el sector informal, la localización o las mediaciones económicas entre lo local y lo global.

Por otra parte, el campo abierto para la investigación y la comunicación educativa vinculada al territorio local puede cumplir, según el profesor Soares, los siguientes objetivos:

- La identificación y análisis de los procesos de comunicación en las interrelaciones étnicas y religiosas, político-sociales y económicas, y en cualquier manifestación de naturaleza cultural.

- El análisis de los sistemas y las políticas nacionales e internacionales de comunicación, tanto en sus aspectos filosóficos como en los operacionales.

- La identificación de las formas (tanto hegemónicas ocmo alternativas y populares) bajo las cuales se dan y se manifiestan los procesos comunicacionales en la sociedad.

- El estudio comparado de las modalidades bajo las cuales el movimiento popular desarrolla sus proyectos de comunicación.

- El análisis del contenido de programas y mensajes introducidos por los medios de comunicación.

- La investigación aplicada de las posibles interrelaciones entre comunicación y educación, tanto en el campo del uso de los recursos de la comunicación en la enseñanza como en la reflexión sobre los impactos de los mensajes en el comportamiento de las personas y los grupos humanos.

- El análisis de los diferentes campos operacionales donde se aplican los conocimientos y las técnicas de la comunicación, como en el campo de la salud pública, del ejercicio de la ciudadanía, de defensa del medio ambiente, entre otras áreas donde las ONG´s, al igual que las empresas públicas y privadas, desarrollan sus servicios de atención social.

- El análisis de principios, modalidades y métodos para diagnosticar, planificar y evaluar los procesos de comunicación[57].

La intervención educomunicativa en el espacio local para la autonomía cultural de los grupos y actores sociales exige, en este contexto, una clara delimitación contextual del territorio en el que se va a intervenir. Todo proceso social, ya sea de carácter político, económico o cultural se enmarca en un contexto determinado espaciotemporalmente. La dimensión espacial constituye la expresión concreta de la organización productiva y social. Por supuesto, esta configuración puede o no favorecer el desarrollo, pero en cualquier caso la consideración del territorio como marco para las políticas culturales de comunicación educativa favorece una ubicación espacio-temporal en la concreción del desarrollo comunitario. En la medida en que el territorio es la síntesis históricamente determinada, cambiante, dinámica, contradictoria, de múltiples determinaciones económicas, sociales, políticas y culturales en

---

[57] SOARES, Ismar de Oliveira, *Programa Latinoamericano de Formación del Gestor de Procesos Comunicacionales*, en MENDES DE BARROS, Laan, et al, *Comunicación, cultura y cambio social. Mercosur y la integración de mercados*, WACC, Sao Paulo, 1994, pp.121 y 122.

el que se debe delimitar el proyecto de construcción de la ciudad educativa, podemos delimitar el espacio local de las comunidades como un campo privilegiado de análisis e intervención social que dialécticamente integra de manera relacionada reestructuración económica, cambio tecnológico y ordenación territorial, con el ámbito de la comunicación y la cultura. La relación territorio/sociedad se ha convertido, de hecho, en el centro de estudio de las disciplinas sociales que desde distintas metodologías posibilitan un entrecruzamiento fecundo en el estudio y comprensión de las comunidades sociales. Ahora bien, por regional y/o local no se entiende, por tanto, un simple espacio geográfico demarcado. Aunque es de vital importancia la consideración del territorio físico, aquí identificamos lo regional y local como un ámbito de significados culturales -que incluye, por supuesto, el espacio físico- en constante y permanente construcción. Antes que espacio físico, el entorno local es por tanto conceptualizado como una realidad comunicativa, un espacio simbólico, construido como producto de la interacción social desarrollada por los diferentes grupos sociales que integran la comunidad. La diversidad compleja de los actores y grupos sociales que aspiran a una autonomía creciente ante los efectos de la tendencia globalizadora han situado en un primer plano los problemas de la descentralización y la participación ciudadana como un problema de planeación territorial, pero ligado culturalmente al imaginario colectivo. El campo más productivo de esta reflexión social ha sido no casualmente la educación permanente. Pues en ella se ha producido de manera convergente la valorización de la cultura popular con las necesidades radicales y el proyecto emancipador de transformación social del espacio.

La territorialización de la ecología educativa ha aportado en los últimos años varios aspectos importantes en términos de desarrollo comunitario:

a) La vinculación de los problemas educativos en relación a los objetivos y necesidades del desarrollo local.

b) La configuración de programas de educación permanente a partir de las necesidades locales en el marco de un desarrollo integrado y global de la relaidad comunitaria desde un enfoque interdisciplinario.

c) La descentralización integrada de las distintas instancias educativas no formales e informales.

d) La extensión de los receptores de educación a todos los operadores de las agencias locales y a toda la población residente en el territorio dentro de la óptica de la gestión local de la cultura.

Así, por ejemplo, la incorporación de la dimensión local del desarrollo en los programas de educación permanente supone enmarcar el proyecto institucional de educación dentro de un campo de acción social que comprenda la conexión entre acción educativa y política para ser sistematizada y al mismo tiempo ubicada en un territorio específico. La crítica de la economía política de la comunicación y la cultura puede partir, en este sentido, de los aspectos territoriales para concretar, de este modo, la estructura de compromisos y los sectores de población comprometidos en las transformaciones de la realidad social. Pues sólo mediante la ubicación territorial de los procesos de comunicación y transformación participativa se puede lograr, como indica Rodríguez Villasante, el paso de los fraccionamientos de clase a la construcción de bloques sociales.

El proyecto de intervención social con metodologías de IAP busca fomentar un autoconocimiento cultural de las comunidades locales llevando a cabo un sistema descentralizado y participativo de educación al servicio del desarrollo. En este contexto, el proyecto de investigación sirve de analizador histórico para usar la unidad territorial como base para implicar a todos los sectores de la comunidad en el análisis de los hechos locales y distritales como estrategia de concienciación para la búsqueda de autonomía de la ciudad en la toma de decisiones sobre el horizonte de progreso. Según la perspectiva del modelo territorial de programación educativa, la

educación de adultos, por ejemplo, debe llevarse a cabo a través de un enfoque de territorios bien diferenciados. Se trata de conseguir un sistema formativo de administración descentralizada, operativizado en instituciones integradas, abiertas e intercambiantes con su territorio. La determinación de estos espacios diferenciados debe partir de la misma realidad física y espacial más próxima con la que se interrelaciona el ciudadano. Esta realidad puede ser denominada, como postula el profesor Colom, unidad de hábitat como unidad de tipo cultural y educativo. Según este autor es únicamente de esta manera como podemos convertir cada territorio en "unidades culturales que, en sus diversos aspectos, tendrían que ser asumidas como elementos curriculares por las escuelas instaladas en los mencionados territorios. De esta forma, las escuelas de territorios distintos, y contenidos culturales diferenciados, aunque estuviesen integrados en una misma comunidad autónoma o regional. Sólo de esta forma, llegamos a plantear una razón fundamentalmente pedagógica para organizar y planificar un sistema educativo, integrándose, el elemento cultural, como aspecto a tener en cuenta a la hora de distribuir la construcción de nuevos centros escolares"[58]. Así, según este enfoque territorial, la organización, la construcción de los diseños curriculares, la planificación y programación de objetivos, la preparación de los contenidos que configuran la actividad educativa con adultos ha de arrancar de la misma realidad física más próxima al sujeto.

La filosofía de la educación que fundamenta la comunicación educativa implica pues una concepción antropológica del saber ligada a la organización del territorio. La consideración metodológica del territorio en el desarrollo educomunicativo local involucra un proceso sociohistórico para la actuación en las dimensiones espaciotemporales que favorecen y transforman los contextos de vida habitados por los grupos y actores sociales. Tal aproximación, como explica Requejo, comprende dos aspectos fundamentales:

---

[58] VILADOT, Guillem, *Investigación participativa e institución en la educación de adultos*, en J.M.Quintana, op.cit., p.44.

a) La integración de todas las instituciones educativas en un sistema global.

b) Y la democratización de la cultura a través de la diversidad de identidades culturales mediante la participación en proyectos comunes.

Tomando en consideración tales objetivos, fundaremos, en consecuencia, nuestra propuesta metodológica en los modelos teóricos y las experiencias practicas de la pedagogía social italiana, por su demostrada capacidad para el estudio y aplicación de los recursos educativos no formales al servicio de una pedagogía de la acción educativa de la sociedad y de los medios de comunicación que el diseño metodológico de la Pedagogía de la Comunicación necesita, con el fin de apoyarse en un marco teórico-metodológico de una pedagogía unida a la acitivad social para la transformación y el compromiso con el orden local.

Frente a la concepción de la pedagogía social como doctrina pedagógica o como ciencia del trabajo social, tal y como se ha proclamado en España, la pedagogía social italiana aspira a desarrollar los aspectos formativos de las estructuras sociales, hasta hacer de la sociedad entera un agente educador. De este modo, el mito de la fundación de la ciudad global, a modo de telépolis o ciudad cableada, encuentra aquí puentes de comunicación con el concepto de ciudad educativa, formulado en el Informe Faure.

La aplicación pertinente de la estrategia de la pedagogía social a los fines de la propuesta metodológica defendida en esta tesis puede resumirse por tanto en cuatro puntos fundamentales:

1º) La Pedagogía Social supera los esquemas restrictivos del paradigma positivista rebasando el tradicional marco psicopedagógico en favor de una perspectiva más sociológica, que concibe la educación como un proceso de mediadores, desde una

perspectiva situacionista, conectando así con los principios básicos del cognitivismo constructivista en el desarrollo del aprendizaje. Condición ésta imprescindible de una Pedagogía de la Comunicación adecuada a la actividad del contexto de intervención comunitaria. Desde el punto de vista epistemológico de las ciencias del hombre, Perucci fundamenta de hecho la pedagogía social en disciplinas como la sociología, la psicología social y la antropología cultural.

2º) La Pedagogía Social italiana es concebida, en el caso por ejemplo de Mencarelli, como una ciencia del desarrollo que trata de llevar a todos los ámbitos sociales las ventajas que ofrece el conocimiento, en una auténtica política de democratización del saber. Un requisito de la comunicación educativa es traspasar las fronteras del sistema formal de enseñanza para constituirse en estrategia de investigación y producción del conocimiento al servicio del cambio social. Vincular educación, política y sociedad garantiza, desde esta propuesta pedagógica, un avance positivo en la extensión cultural del conocimiento que se propone la Pedagogía de la Comunicación.

3º) El enfoque crítico de la pedagogía social italiana favorece la mediación entre teoría general de la educación, situada en un ámbito abstracto, y los agentes sociales concretos, comprometidos en la formulación de políticas culturales de educación y comunicación a las diferentes instancias e instituciones sociales (familia, administración local, sector educativo, medios de comunicación, organizaciones sociales, etc...). Los fines y cometidos a desempeñar por una comunicación educativa emancipadora al servicio del desarrollo local sólo pueden ser realizables pensando en vincular las estrategias de democratización del conocimiento con la praxis de los nuevos movimientos sociales. Como hemos visto, varias razones apuntan en esta dirección. La epistemología de un modelo como el de la pedagogía social italiana presupone el concurso de los agentes sociales de la comunidad como principales organizadores de la ciudad educativa.

4º) Por último, la pedagogía social italiana representa la orientación educativa más actualizada en la consideración de la trascendencia e importancia cultural de los nuevos medios para el desarrollo de la educación. Esta preocupación incluso forma parte del mapa curricular ofertado por algunos de los principales centros universitarios en los que desde los setenta ha germinado esta corriente de estudios.

Por ejemplo, en la amplia región toscana, la experiencia de la pedagogia social alumbrará el nacimiento de los Bancos Intermunicipales del Audiovisual, creados bajo la idea de centralización y de funcionalidad estratégica de los audiovisuales en los circuitos de comunicación conectados directamente a la vida de las comunidades locales en sus diferentes expresiones civiles y culturales. Esta experiencia, que en algunos casos sirvió como analizador histórico de más amplias movilizaciones sociales en reivindicación de la cultura, la democracia y la autogestión local, será una de las diversas experiencias basadas en la conceptualización de la ciudad educativa como ciudad educadora y democráticamente comunicante. La función del modelo territorial del BIA representará, en este mismo sentido, un ejemplo innovador de gran capacidad movilizadora en la organización y desarrollo de las fuerzas sociales a nivel municipal, instrumentando los recursos comunicativos como núcleo de las actividades en el campo de la comunicación y la cultura. Pires define las funciones de estos centros como el eje de un modelo conceptual de desarrollo centrado localmente a partir de la expresión cultural de las identidades diferenciadas y de la apropiación simbólica del espacio en las actividades y organización de las propias entidades municipales:

- El BIA nacerá por ello como una estructura especializada, operando a nivel territorial en el sector de los audiovisuales, con el fin de dotarse, con el correspondiente préstamo, de los medios necesarios para el archivo, reproducción y distribución de productos audiovisuales, ofreciendo el soporte técnico necesario.

- Al fin de vincularse a las actividades educacionales, el BIA tendrá entonces como colaborador privilegiado a la escuela, por lo que la dotación de productos audiovisuales, desde el inicio, buscará la vinculación con las instituciones específicamente especializadas en funciones y fines didácticos y educativos, aunque, más allá, en relación también con las diversas exigencias de la comunidad organizada: tanto para la formación profesional, como en el área de la asistencia social y sanitaria, la promoción cultural y las actividades cívicas, en el sentido más amplio del término.

- El BIA desempeñará entonces funciones propias de un tipo de servicio integrado, según el arco de necesidades (formativas, culturales, sociales) que se expresan en el área territorial de referencia, evitando, como aclara el mismo autor, la sectorialización que se deriva de las intervenciones.[59].

Entre las funciones fundamentales que puede cumplir en su desempeño institucional unidades administrativas como el BIA se encuentra además el de la formación con los medios. Estos centros pueden operar como modelo de organización de los servicios audiovisuales mediante una descentralización coordinada de las actividades de aprendizaje en la imagen del educando con las actividades y objetivos de todo tipo de agentes locales, ya sea en la escuela, en organizaciones sociales o en la propia administración cultural, constituyéndose así en una verdadera agencia cultural de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

La nueva comunicación educativa podría, por tanto, a través de este tipo de proyectos, integrar participación masiva, medios tecnológicos, grupos y colectivos sociales, educación y economía, en una misma estrategia de desarrollo, en la medida en que la convergencia y creciente integración de las nuevas tecnologías en un contexto dominado por las estrategias globales

---

[59] PIRES, Giussepino, *El Banco Intermunicipal de Audiovisuales: un servicio para el desarrollo cultural de la comunidad local*, en J.M. Quintana (Coord.), *Investigación participativa. Educación de adultos*, Narcea, Madrid, 1986, p.177.

de mercado y las economías de escala de las corporaciones transnacionales plantean la urgente rearticulación entre los campos de la comunicación, la cultura y la educación.

A partir de los fundamentos metodológicos de la pedagogía social italiana, llegamos así a la conclusión de que el objetivo básico de la comunicación educativa debe ser estrechar los vínculos de los investigadores de la comunicación, las organizaciones y movimientos sociales, el sector educativo, la industria cultural y el poder político local del municipio, favoreciendo un compromiso democrático para el desarrollo en torno a las políticas culturales, que en el futuro deberían basarse en estrategias de comunicación educativa.

El nuevo modelo de educación requiere sistemas abiertos y flexibles que surjan creativamente de las bases comunitarias para ser reelaboradas en los niveles técnico-normativos y devueltos al medio social, en un juego dialógico sucesivo y fecundo para todos. Lo que no se quiere es la imposición vertical y manipuladora que fuerza a la comunidad y sojuzga, imponiéndole un tipo determinado de pensamiento y ciertas formas preestablecidas de conducta. La pedagogía social como conocimiento científico de la praxis en que se compromete el pedagogo optimiza, en este sentido, la vivencia de lo social. Según López Herrerías, un método como éste tiene por objetivos:

- La concientización para la adecuada distribución y uso de los bienes producidos.

- El enriquecimiento de la vida institucional.

- Y la profundización de la experiencia cívico-política como medida de una actividad investigadora mediante el conocimiento de los signos emitidos por el grupo, en cuanto constructores de la experiencia vital de los individuos que lo integran[60].

---

[60] Cfr. LOPEZ HERRERIAS, José A., *Objeto y método de la pedagogía social*, Revista de Pedagogía Social, número 4, 1989.

La pedagogía social se sitúa así en una posición intermedia entre teoría y praxis educativa para configurar modelos de investigación-intervención congruentes con un contexto de cambio social permanente. El horizonte metodológico de la pedagogía social se perfila, de hecho, en el marco de la crisis general del sistema educativo y el consiguiente intento de integrar de manera operativa a nivel global el permanente reto de los cambios sociales. El proyecto Società Educante se propone, en este sentido, la integración de los tres momentos educativos fundamentales (familia, escuela y ambiente extraescolar), orientados hacia la creación de una sociedad realmente democrática[61]. "En la perspectiva de la Società Educante, las intervenciones educativas de la comunidad son proyectados y elaborados en el ámbito de una programación educativa global que se estructure como proyecto operativo de una política educativa a todos los niveles"[62].

Esta organización ecológica de la ciudad educativa parte del conjunto de redes de aprendizaje ya existentes, en el diseño de las políticas culturales de comunicación y educación, planificando de forma flexible y participativa las demandas concretas de la comunidad local. De esta forma, la educación puede configurar estrategias emancipadoras mediante la acción cultural en materia de desarrollo, mientras la Pedagogía de la Comunicación se constituye en el principal instrumento teórico-metodológico para la construcción de una verdadera ecología de la educación a nivel local en el diálogo compartido de las representaciones sociales.

---

[61] Aunque no se ha especificado lo suficiente hasta aquí cabe aclarar que la apuesta por una educación preferentemente no formal no se traduce en nuestra propuesta de ciudad educativa una defensa de la desescolarización radical, tal y como propusiera Ilich. Más bien al contrario, se trata de convertir a la sociedad en educadora, transformando la identidad cultural, los procesos de socialización y la misma función de la enseñanza a través de la apertura de la escuela a la comunidad mediante una repolitización de la función educativa.

[62] ESCARBAJAL DE HARO, Andrés, *Una visión de la pedagogía y la concepción de Società Educante en Italia*, Revista de Pedagogía Social, número 4, 1989, p.178.

El objetivo de un modelo de educación social basado en los medios como el que en estas páginas se define buscaría, en este sentido, facilitar la construcción compartida de valores al servicio del desarrollo, promoviendo fórmulas territoriales de organización dialógica en red para lograr una estrategia de educación superadora, cuyo horizonte sería la autogestión local. De modo que, a través de la planificación democrática con el concurso de los medios y las nuevas tecnologías de la información, se pueda metodológicamente animar vivencias autónomas y la maduración de encuentros solidarios. Los valores de la libertad, de la creatividad y de la dialogicidad serían entonces las normas dialécticas en que se va haciendo el tiempo de cada uno y de cada grupo. En otras palabras, la autogestión y la solidaridad remiten aquí al propósito de que la comunidad construya su propia autoeducación, y defina, en consecuencia, sus propias estrategias de desarrollo.

7. La centralidad educomunicativa de los movimientos sociales.

La planificación democrática se concibe pues en términos de acción social comunitaria, mediante el trabajo participativo de los movimientos sociales. La prioridad del desarrollo comunitario a nivel territorial desde la dimensión de la cultura se fundamenta en la participación social de los agentes y grupos sociales. Si el programa educativo se dirige a una comunidad tomada en su conjunto, el primer problema metodológico que se plantea es el de la delimitación del grupo social y los colectivos que sirvan de marco a las actividades de intervención educomunicativa.

La IAP se nos antoja aquí, en este sentido, un método científico idóneo de trabajo productivo cuya función es impulsar y organizar movimientos sociales de base como frentes amplios de clases populares y grupos diversos comprometidos en alcanzar los objetivos de desarrollo y transformación comunitaria. Los movimientos sociales son, en este sentido, una parte sustantiva

del proceso de búsqueda constante y abierta del conocimiento, basado en el compromiso por la lucha transformadora, tal y como señala Fals Borda. Hoy día es comúnmente reconocido por el conjunto de las ciencias sociales que, en el nuevo contexto de la globalización, el ser y actuar de los movimientos sociales cobra nuevo significado y una importancia estructural decisiva[63].

El advenimiento de la llamada sociedad de la información, la complicidad del desarrollo tardocapitalista y la expansión del consumo cultural en los últimos años se ha traducido en un movimiento de creciente fragmentación social y de multiplicación de la diversidad de las contradicciones sociales, dando pie a la configuración de numerosos movimientos con identidades, objetivos e intereses particulares en relación al sistema social:

> "La diferenciación de campos, actores y formas de acción no permite seguir con la imagen estereotipada de los actores colectivos moviéndose en el escenario histórico como los personajes de un drama épico; igualmente desacreditada se encuentra la imagen opuesta de una masa amorfa guiada exclusivamente por sus instintos gregarios"[64].

Más bien al contrario, el efecto directo del proceso de globalización ha sido la creciente diferenciación segmentada de las formas y estilos de vida grupales, así como la mayor vinculación de dichos grupos con los intereses relacionados con la calidad de vida que implica toda política local. Este nuevo activismo comunitario ha orientado así sus acciones sociales a la justa reivindicación de una planificación territorial, abierta a la discusión plural y democrática.

La fijación en torno a estas nuevas formas de movilización y organización social representa el abandono de los metarrelatos totalizantes de las teorías clásicas -marxismo, por un lado, y positivismo, por el otro- para orientar las investigaciones a un nivel microsociológico, desde una perspectiva más cálida y

---

[63] Cfr. CASTELLS, Manuel, *Movimiento vecinal y nuevo orden mundial*, Biblioteca Básica Vecinal-CAVE, Madrid, s/f.

[64] MELUCCI, Alberto, *Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales*, Zona Abierta, número 69, Madrid, 1994, p.155.

comprensiva de las interacciones inmediatas. El cambio de enfoque que se produce en los sesenta no es sino la punta del iceberg, que abriría el panorama de las ciencias sociales a una nueva epistemología radicalmente distinta. Como ha sido ya subrayado por numerosos autores, en la nueva sociedad tribal, hemos pasado de un orden bipolar a la complejidad polisémica de los discursos y las prácticas políticas plurales, que convierten a los movimientos ciudadanos en un ejercicio transversal de aceptación de la estructura plural del pensamiento y del entorno contextual de intervención, convirtiendo por consiguiente a este tipo de organizaciones en objeto privilegiado de análisis en las ciencias sociales. Así, el estudio de estas nuevas modalidades de acción colectiva configura hoy un campo interdisciplinario decisivo de gran amplitud y complejidad en su tratamiento metodológico. Melucci ha llegado incluso a criticar lo que se ha dado en llamar nuevo "paradigma de los movimientos sociales" por su *progresiva ontologización. La importancia dada a la pluralidad de significados y a las formas de acción implícitas en estos nuevos fenómenos colectivos, que afectan a diferentes* niveles de la estructura social, son, sin embargo, un campo determinante para la comprensión de los nuevos fenómenos sociales que requiere ser esclarecido, dada su multidimensionalidad y diversidad social[65].

7.1. La trama abierta de una complejidad desconocida.

El concepto de movimiento social se ha tornado tan complejo, teórica y analíticamente, en los últimos años que, al convertirse en el centro de la acción y el cambio social tardocapitalista, la ambivalencia y pluralidad de las experiencias existentes nos dificultan conceptualmente su identificación al punto de crear en ocasiones ciertas

[65] El estudio de los movimientos sociales, más aún con fines emancipadores, no ha sido objeto, sin embargo, de suficiente interés por la *investigación social en Espana. De hecho, existe una preocupante escasez de* estudios sobre el conjunto del fenómeno asociativo tanto histórica como empíricamente. Cfr. ALBERICH, Tomás, *Aspectos cuantitativos del asociacionismo en Espana*, Documentación Social, número 94, Madrid, 1994, pp. 53-74.

ambigüedades confusas no sólo entre los estudiosos de la ciencia política y la sociología, sino incluso entre los propios sujetos y actores participantes que forman parte integral, o al menos creen formar parte, de eso que llamamos nuevos movimientos sociales.

El fenómeno de los movimientos sociales como procesos de construcción social de la realidad ofrece hasta la fecha un perfil poco delimitado y ambiguo. Los intentos por unificar la definición de este tipo de acciones colectivas han fracasado en la mayoría de los casos a la hora de lograr el consenso sobre el sentido y función de este tipo de organizaciones. En otros casos, las aproximaciones conceptuales al nuevo campo que definen estas organizaciones sólo se ha podido llevar a efecto mediante la búsqueda de un mínimo común denominador. Diani, por ejemplo, ha definido la teoría de los nuevos movimientos sociales a partir de cuatro aspectos básicos: la constitución y organización informal en redes; la construcción de valores y creencias compartidas; el desarrollo de la acción compartida en áreas de conflicto; y la independencia de las actividades del colectivo frente a la esfera institucional[66] por entender, en este último caso, la sociología que los movimientos sociales constituyen una forma procesual de reconstitución de una identidad colectiva, fuera del ámbito de la política institucional. Otros autores, en cambio, han llegado a la conclusión de destacar básicamente tres características principales, entre las señas de identidad que distinguen a los nuevos movimientos sociales, a saber: racionalidad estratégica en la coordinación de esfuerzos y la movilización de recursos; nuevas formas organizativas, con el objetivo de garantizar la cooperación asociativa; y autorreflexividad, conciencia sobre el papel y los factores determinantes en el juego de poderes que, por supuesto, también atraviesa a este tipo de organizaciones.

Como resultado de esta misma confusión y complejidad en la definición de este campo y objeto de estudio, los nuevos

---

[66] Citado por REVILLA, Marisa, *El concepto de movimiento social: acción, identidad y sentido*, Zona Abierta, número 69, Madrid, 1994, p.185.

movimientos sociales han sido analizados finalmente a partir de muy distintos enfoques teóricos desde tantos marcos conceptuales como propuestas de análisis han aportado principalmente los sociólogos.

A partir de los años sesenta, la expansión y protagonismo adquirido por las experiencias acumuladas dentro de las amplia y diversa gama de estos nuevos movimientos sociales replanteará el campo de estudio de la sociología, cuestionando las interpretaciones convencionales acerca de los fenómenos de acción colectiva, para introducir nuevos puntos de vista teóricos en la explicación y comprensión de este relativamente novedoso fenómeno. De este modo, el individualismo metodológico, que presidió los análisis de la acción colectiva en la era moderna, centrando su estudio en el problema de la participación individual dentro de dichos movimientos, abrirá paso al inicio de un estudio y crítica sistemática del problema de la acción social. No obstante, a lo largo de toda la década de los sesenta, y en años posteriores, continuará prevaleciendo un enfoque individualista metodológico en el análisis de los movimientos sociales, tal y como se observará en el caso de la teoría de la elección racional y la teoría de la movilización de recursos, dominados por un pensamiento de la praxis movilizadora instrumental y de contenido claramente fisicalista:

> "Las principales formulaciones -la teoría de las sociedades de masas, de la privación relativa o del comportamiento colectivo- apuntaban hacia un incremento repentino de los agravios, ocasionado por determinadas tensiones sociales fruto de un cambio social rápido. Si bien las hipótesis específicas variaban, estas teorías tradicionales tenían en común la asunción de que la participación en los movimientos era relativamente poco frecuente, el descontento era transitorio, las actuaciones del movimiento y las respuestas de origen institucional podían distinguirse claramente, y los actores de los movimientos eran arracionales, cuando no absolutamente irracionales"[67].

La perspectiva funcionalista vería entonces todos los comportamientos colectivos como efectos de disfunciones sistémicas cuyo resultado es la adaptación o vuelta regresiva al

---

[67] JENKINS, J. Craig, *La teoría de la movilización de recursos y el estudio de los movimientos sociales*, Zona Abierta, número 69, Madrid, 1994, p.7.

equilibrio social, evitando cualquier posible ruptura en el orden social. Jenkins realiza una revisión crítica de los planteamientos que habrían de contribuir a una perspectiva renovada del estudio de los fenómenos de acción colectiva desde la teoría de la movilización de recursos, subrayando que, en efecto, con el nuevo enfoque analítico sobre el problema de los movimientos sociales la sociología dirige su atención a la racionalidad y las lógicas ocultas en los problemas estratégicos de dichas organizaciones, en cuanto agentes de cambio social. El proceso constituyente de lo social a nivel colectivo se funde, según esta teoría, en la relación existente entre los intereses individuales y la acción colectiva, a partir de las decisiones individuales. El interés común que comparten los miembros de un grupo está mediado por la racionalidad económica de los costes que deben asumir para obtener sus objetivos particulares. Luego para que se genere una acción colectiva debe existir un sistema de gratificaciones que motiven a los que participan a formar parte del grupo.

7.2. La movilización como administración.

Centrada en los aspectos organizativos y en las motivaciones e intereses de los sujetos participantes en los movimientos sociales, la teoría de la movilización de recursos renuncia a una comprensión normativa de la acción social para, en su lugar, favorecer una interpretación economicista (racionalista) de los lazos societarios construidos a partir de una identidad colectiva y la lógica del interés común. La acción social de las organizaciones colectivas se concibe como un proceso por el cual el grupo asume el control de un número determinado de recursos necesarios para la acción en la búsqueda del cumplimiento de sus fines y el cambio social. De acuerdo con este marco teórico, la acción consiste sólo en la interacción diferenciada entre los grupos para la creación, acceso, consumo, intercambio, transferencia o redistribución de recursos entre grupos y sectores de una sociedad. En este contexto, los conflictos son formas de lucha por el control de estos recursos.

Y la participación en los procesos colectivos, así como su liderazgo y control, se visualizan en términos de la mayor via para promover los fines buscados, mediante la movilización de los recursos disponibles. De tal suerte que la ideología y el sentido social que estructura la organización de los movimientos sociales queda marginada de la teoría en virtud de una perspectiva organizativista de lo social.

A partir de este planteamiento inicial, los teóricos de la movilización de recursos estudiarán los agentes colectivos como una prolongación de actuaciones institucionales regidas por el estímulo de los incentivos sociales. De modo que la explicación causal de la participación de los miembros del grupo en los movimientos estaría condicionada por las decisiones individuales a partir de los cálculos de interés personal. Es decir, pese a su reciente fundamentación en una psicología social compleja como modelo básico de análisis, la teoría de la movilización de recursos presupone lo que debería ser objeto de demostración: el carácter individualizado de la construcción del sentido social por los sujetos. El cálculo racional del propio interés no explica, la existencia de nuevos movimientos sociales, cuyo funcionamiento relega o no toma en cuenta la individualización personal de los intereses particulares. Los actores sociales no son funciones planas carentes de relevancia en el proceso de movilización. Más bien al contrario, ellos son los que producen significados, negocian y toman decisiones. Desde una perspectiva constructivista, podemos decir que el desarrollo de la acción social se estructura a partir de lo concreto y operativo del contexto situacional, organizándose el movimiento desde las necesidades de interrelación en el interior del propio grupo. Melucci indica que "los individuos que actúan colectivamente construyen su acción mediante inversiones organizadas: esto es, definen en términos cognoscitivos el campo de posibilidades y límites que perciben, mientras que, al mismo tiempo, activan sus relaciones como forma de dotar de sentido a su estar juntos y a los objetivos que persiguen"[68]. La motivación para la

[68] MELUCCI, Alberto, *Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales*, Zona Abierta, número 69, Madrid, 1994, p.157.

participación, señala Melucci, no puede considerarse exclusivamente como una variable individual, aun cuando opera en el nivel del individuo. La motivación está ciertamente enraizada en las diferencias psicológicas individuales y en los rasgos de la personalidad, pero se construye y consolida en interacción. Una influencia determinante en la motivación es ejercida por la estructura de incentivos, cuyo valor se origina en el nivel de las redes de relaciones entre los individuos. Por otra parte, el comportamiento humano es más bien emocional, discontinuo, basado en el conflicto, la solidaridad y la organización.

El problema de la concepción organizativista de la teoría de la movilización de recursos es que parte del mismo *individualismo metodológico* que la teoría de la elección racional. Es decir, la lógica de la maximización del interés privado está en el fondo de la racionalidad instrumental que, siguiendo este mismo planteamiento, regiría también la dinámica de los movimientos sociales. La misma variabilidad histórica de los modelos de organización de los modernos movimientos sociales hace inviable su definición a partir exclusivamente de las formas organizativas.

Aunque en recientes trabajos la "escuela estadounidense" ha rectificado su perspectiva más radicalmente individualista por la atención puesta sobre los factores o aspectos estructurales que condicionan el desarrollo de la acción colectiva, el análisis de la teoría sobre la movilización de recursos continúa sesgando, no obstante, su interpretación de los fenómenos de masas como producto de condicionamientos objetivos. Es decir, el origen y desarrollo de los movimientos sociales no interesa como proceso, sino más bien como resultado que requiere ser objeto de análisis -medido y analizado- al margen o idenpendientemente de las sinergias culturales y de las identidades movilizadas a partir de dicha interacción. Al objetivar la realidad colectiva, se ha estudiado tradicionalmente los fenómenos de movimientos sociales como realidades unitarias con consistencia en sí misma. El problema teórico de fondo -propio de la tradición positivista- que debilita la consistencia empírica de la teoría

de la movilización de recursos se puede resumir, en consecuencia, en las limitaciones propias de la "miopía de lo visible", característica del enfoque empirista abstracto, tal y como critica Melucci.

7.3. De la administración a la identidad, del sujeto/objeto al sujeto/sujeto.

Frente a un concepto de carácter positivista, que cosifica este objeto de estudio, frente al modelo analítico fundamentado en el interés y el cálculo individual, aquí estaríamos a favor de la idea del movimiento social como un actor colectivo que interviene en proceso de transformación.[69]. Esto es, el movimiento social se constituye sobre lo manifiesto y organizativo de su estructura, pero en función de lo latente, imaginario o simbólico, como punto de identificación que agrupa lo colectivo. Siguiendo el camino avanzado por la nueva sociología europea[70], coincidimos en lo esencial con el planteamiento central del enfoque de la identidad colectiva que interpreta la acción social como fruto del valor añadido que los actores asignan a las señas de identidad, entendida ésta como interactiva y compartida, es decir, más como proceso que como producto. Desde esta perspectiva, los movimientos sociales son conceptualizados como espacios simbólicos de producción imaginaria, regulados por un código, un lenguaje, una expresividad propia, y, en última instancia, por una identidad que determina y orienta el sentido último de la acción.

---

[69] Frente al empirismo abstracto preocupado por medir los efectos de la acción colectiva, en la presente tesis nos interesa saber cómo se construye la acción para comprender cómo se pueden apropiar los sujetos del espacio público, según una perspectiva constructivista del conocimiento y de lo social.

[70] Aun cuando parece que existen intentos de integración y diálogo entre el enfoque organicista de los estudios norteamericanos y el modelo de las identidades colectivas, típicamente europeo, esta relativa dicotomía teórica en los estudios sobre los movimientos sociales se presenta radicalmente contradictoria, reeditando antiguas divergencias entre las ciencias sociales a uno y otro lado del Atlántico, como ya ocurriera entre la Mass Communication Research y la sociología del conocimiento europea.

Melucci distingue, en este sentido, tres dimensiones elementales que entretejen el proceso de identidad:

1. Las estructuras cognoscitivas relativas a los fines, medios y ámbitos de acción.

2. Las relaciones entre los actores que negocian, se comunican y adoptan colectivamente las decisiones operativas.

3. Las inversiones emocionales, las plusvalías afectivas que invierten en su conocimiento dichos actores.

Si bien en los últimos años los investigadores han resaltado la importancia del segundo y tercer elemento, cabe coincidir con Pizzorno que la base de tales interacciones se estructuran a partir del principio de identificación de los intereses comunes. Para que se pueda hablar de un interés colectivo y del desarrollo de sus expectativas es necesario referirse a un proceso de identificación en el cual se articule un proyecto de grupo que dé sentido a las preferencias y expectativas colectivas e individuales. Precisamente, en el círculo de reconocimiento, según Pizzorno, se comparten y estructuran las apropiaciones simbólicas. Es decir, sólo desde la pertenencia a una identidad colectiva se refuerza la identidad personal. Y justo a partir de la acción se construye el mundo de vida, en el sentido de percepción del pasado-presente hacia el futuro, hacia la construcción de proyectos colectivos desde el ámbito de una topologia imaginaria.

Es decir, todo movimiento social siempre es más que lo que la organización abarca. En cuanto agente movilizador que desarrolla su trabajo en constante y continua acción pública, Raschke señala que un movimiento social se define por una alta interpretación simbólica; es decir, el grupo que se constituye como movimiento social se caracteriza por un pronunciado sentimiento de nosotros. Desde una perspectiva sociosemiótica, podemos considerar estos colectivos como instancias generadoras

de signos que fortifican su integración y consolidan la identidad de sus miembros. Los individuos que participan en los movimientos sociales actúan a partir de la información a la que socialmente pueden acceder y que, en muchas ocasiones, el propio grupo les proporciona, configurando a través de múltiples mediaciones su actitud, sus aspiraciones y su comportamiento. Las dimensiones culturales y normativas que conforman el lenguaje de interacción del grupo constituyen por tanto la base de referencia que identifica mutuamente a los miembros del movimiento social por oposición a otras instituciones y organizaciones sociales (Melucci llega a definir analíticamente todo movimiento social como una forma de acción solidaria que se desarrolla a partir de un conflicto rompiendo los límites del sistema en que ocurre la acción).

Las teorías de la identidad fundan sus raíces en el análisis de los movimientos sociales a partir de las modernas teorías psicológicas que analizan la dinámica de grupo haciendo más hincapié en los modos de percepción y de reacción, más allá de las concepciones tradicionales sobre el problema de la relación sujeto-objeto. La importancia de la adhesión a valores y normas de identidad colectiva implica un principio universalista y generalizable (Habermas), en la comprensión de la actividad de los movimientos sociales acorde con la importancia de lo cultural en los nuevos procesos de transformación del territorio. La perspectiva europea en el estudio y análisis de los nuevos movimientos sociales se integra por tanto como el marco teórico más adecuado para comprender el papel de estas nuevas formas de acción colectiva en relación a los cambios estructurales del sistema capitalista. Sólo a partir de los cambios experimentados por el desarrollo del tardocapitalismo se puede entender en su origen el papel e importancia que juegan actualmente los nuevos movimientos sociales ante la ruptura de las antiguas identidades que hasta hace poco convivían en el capitalismo industrial.

Con los primeros análisis de Touraine, sabemos que, en el marco de un nuevo modelo de producción propio del

tardocapitalismo, los conflictos que se originan a partir de los desequilibrios sistémicos explican en parte el impulso y desarrollo de los nuevos movimientos sociales frente a las formas sofisticadas de control y dominación social. Touraine recupera la importancia de la estructura como motor de toda situación conflictiva en relación con las prácticas de la acción social. La historicidad es una construcción culturalmente mediada por la práctica social de los sujetos organizados colectivamente. Touraine vincula la noción de movimiento social a las determinaciones de clase. Luego, como consecuencia, los movimientos sociales serían aquellas prácticas de acción colectiva orientadas a la transformación de las relaciones de dominio. Ahora bien, centrarse en las estructuras de determinación lleva a Touraine a desestimar los factores de identidad como elementos secundarios.

Raschke, en este sentido, propone separar analíticamente todo movimiento social de la evolución general de la sociedad:

> "Si bien en las fases tempranas del desarrollo de los modernos movimientos sociales la -supuesta- dirección del movimiento de la sociedad aún no estaba separada del colectivo de acción que se refería a ese cambio social, cada vez se diferencia de forma más fuerte en los movimientos y en la ciencia social el hecho de que la dinámica del movimiento no es idéntico a la dinámica de la sociedad"[71].

Ahora bien, el reconocer la autonomía activista de los movimientos sociales no implica aceptar su indeterminación:

> "Ni los modelos macroestructurales, ni los basados en las motivaciones individuales tienen capacidad para explicar las formas concretas de acción colectiva o la implicación individual en tales acciones. Entre el análisis de los determinantes estructurales y el de las preferencias individuales falta el análisis del nivel intermedio relacionado con los procesos a través de los cuales los individuos evalúan y reconocen lo que tienen en común y deciden actuar conjuntamente"[72].

Si es cierto que los actuales movimientos sociales se identifican por la alta integración simbólica, éste no es

---

[71] RASCHKE, J. *Sobre el concepto de movimiento social*, Zona Abierta, número 69, Madrid, 1994, p.127.

[72] MELUCCI, Alberto, *Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales*, Zona Abierta, número 69, Madrid, 1994, p.167.

entendible sin la predeterminación de un contexto como el de la sociedad tardocapitalista, en el que los procesos de racionalización y desarrollo formal ha motivado la necesidad de una respuesta fragmentada y parcial por parte de los sujetos implicados en algunos de estos grupos. Ahora bien, un movimiente social, como escribe Ledesma, no es un datum, algo fijado de antemano, sino un proceso; es decir, el movimiento social es, y no es, un resultado específico de la acción del movimiento. Más aún, es un proceso colectivo en el que los actores negocian y renegocian continuamente todos los aspectos de su acción. Es a través de este proceso de contrato comunicativo en el diálogo y la participación pública como se crean nuevos códigos culturales y posibles alternativas simbólicas a nivel interno y externo, en el momento de construcción de la identidad colectiva. La generación de información, la comunicación de significados y el intercambio de signos constituyen objetos esenciales en la actividad del grupo. Los movimientos sociales pueden ser concebidos así como sistemas de comunicación estructurados en múltiples redes de relaciones sociales, en donde los grupos formales actúan como nudos encargados de recepcionar y retransmitir los mensajes que propician las movilizaciones tendentes a reivindicar tanto cuestiones concretas y puntuales como a demandar nuevos modelos culturales. En otras palabras, los movimientos sociales son sistemas de acción que operan en campos socioculturales que limitan y ofrecen determinadas posibilidades de transformación del contexto.

Aquí vamos a concebir estas formas de organización como un tipo de acción colectiva no rígidamente formalizada, que se desarrolla de forma participativa frente al aparato institucional. Gusfield habla, por ejemplo, de los movimientos sociales como resultado de exigencias socialmente compartidas con vista a operar un cambio en las estructuras o el orden social. El objetivo del cambio está implícito en la mayoría de las definiciones conocidas. Por ejemplo, Giddens se refiere a un interés común que requiere de un reconocimiento público o, en caso contrario, forzará el cambio para su aceptación. Mientras

que Touraine incluso reduce el concepto de movimiento social a aquellas organizaciones cuyo comportamiento colectivo implica una lucha histórica en pos del cambio y el progreso social. Es decir, en palabras de Alberto Melucci, "el comportamiento conflictivo que no acepta roles sociales impuestos por las normas institucionalizadas, anula las reglas del sistema político y/o ataca la estructura de las relaciones de clase de una sociedad dada"[73].

Algunos autores explican el surgimiento de los movimientos sociales en el marco de una modernidad reflexiva como la respuesta tardocapitalista distintiva de la sociedad de la información. El poder del movimiento social no se funda tan sólo en el compromiso de los individuos que participan en estas organizaciones, sino especialmente en la calidad y alcance de las contradicciones en que se ven complicadas las instituciones que producen y administran los peligros.

Alberoni ilustra la naturaleza de este modo de organización societaria distinguiéndolo básicamente de la clásica racionalidad formal. Si por definición toda estructura o institución se caracteriza por las relaciones jerárquicas, la burocracia y la división mecánica del trabajo, la solidaridad que reclaman para sí los nuevos movimientos sociales se caracteriza por ser un tipo de solidaridad consciente y responsable, basada en el compromiso y la participación[74]. Desde una perspectiva psicosociológica, Alberoni distingue entre comportamientos colectivos agregados y de grupo. Cuando un movimiento se institucionaliza corre el peligro de suplantar el modo alternativo de solidaridad comunitaria por un tipo de solidaridad orgánica que traiciona el sentido mismo de la acción grupal. Evidentemente, desde este punto de vista, los movimientos sociales serían portadores de una racionalidad del mundo de vida que, frente a las formas de racionalidad

---

[73] PEREZ LELDESMA, Manuel, *Cuando lleguen los días de cólera (Movimientos sociales, teoría e historia)*, Zona Abierta, número 69, Madrid, 1994, p.62.

[74] Cfr. ALBERONI, Francisco, *Movimiento e institución*, Editora Nacional, Madrid, 1984.

instrumentales propia de las instituciones, buscará en consecuencia transformar la sociedad. El contenido, de hecho, de los nuevos movimientos sociales vendría delimitado por la toma de "conciencia de los límites civilizatorios alcanzados por las sociedades modernas en su continua expansión"[75] tanto a nivel social como cultural, resultando así el contexto comunitario de cambio un problema de revalorización de la identidad de los grupos.

Todo grupo, así como los sujetos a título individual, participan permanentemente en el capitalismo de un proceso colectivo de construcción de la identidad propia y ajena. Tal proceso es por completo indeterminado y abierto. Ello, lógicamente, provoca problemas de identidad y de ideología. Con su identidad -como comenta Rodríguez Villasante-, porque las pulsiones del ello preconsciente están siempre presentes y afectan al estilo y personalidad del grupo. Con su ideología, porque las justificaciones que vienen del super-yo meten los acentrales históricos locales en cantidad de ritos y mitos fundantes de tales pretendidas racionalizaciones"[76]. Desde este punto de vista, el funcionamiento de cualquier grupo social se apoya en la aceptación por parte de la mayoría, de las normas que rigen sus relaciones, en conformidad con los resultados de comunicaciones efectuadas bajo dichas normas, incluyendo el conjunto o cuadro de roles cumplidos y las expectativas satisfechas, además del cotejo de las aspiraciones con los logros y los anhelos cumplidos en realidad. En otras palabras, son los signos culturales los medios de experiencia y aprehensión de la realidad más significativos. El grupo como objeto central de la Pedagogía de la Comunicación debe integrarse por consiguiente al campo de actuación de los movimientos sociales en la medida en que éstos son precisamente los principales campos de experiencia y aprendizaje social en los que se vehiculiza y generan nuevos signos culturales. A

---

[75] RIECHMANN, Jorge y FERNANDEZ BUEY, Francisco, *Redes que dan libertad. Introducción a los movimientos sociales*, Paidós, Barcelona, 1994, p.13.

[76] RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Las ciudades hablan*, Madrid, 1994, p.39.

través de ellos, se enculturiza el comportamiento social y se educa la actitud y las aspiraciones individuales. Todo grupo que interviene en el campo de las relaciones sociales intenta por lo mismo promover activamente sus representaciones distintivas con fines hegemónicos. Máxime en un contexto de cambio acelerado y desintegración social, como el que actualmente domina en los sistemas sociales de final de milenio y que, en el marco de la pedagogía de la comunicación, requiere de planteamientos culturalmente orientados por la praxis.

7.4. Movimientos sociales y comunicación educativa.

Los procesos de hibridación cultural y de reorganización del universo simbólico, producto de un mercado en imparable progresión globalizadora ha generado, por necesidad, en los últimos años nuevos modos de asentamiento de las identidades culturales, fragmentando los discursos grupales en la intersección entre lo masivo, lo culto y lo popular. "El tema de la identidad sociocultural cobra cada vez más relevancia a medida que se desarrolla la sociedad industrial capitalista, pues su dinámica de mercantilización de cada vez más esferas de la existencia humana, la expansión de la racionalidad instrumental y la colonización del mundo vital corre los vínculos sociales y las identidades socioculturales tradicionales"[77]. Por ello, es necesario comprender el sentido de ese espacio o mundo de vida en el que los nuevos movimientos sociales perciben que hay que intervenir frente a las formas de control social producto de una racionalización tecnológica exacerbada, ya que, desde el punto de vista del interaccionismo simbólico[78], la identidad cultural es un factor primordial de comprensión y dominio cognitivo del entorno.

---

[77] RIECHMANN, Jorge y FERNANDEZ BUEY, Francisco, *Redes que dan libertad*, Paidós, Barcelona, 1995, p.66.

[78] No resulta casual que, en los orígenes del interaccionismo simbólico, Blumer centre su atención en dos aspectos bien importantes para la comunicación educativa: el fenómeno de la opinión pública y la importancia de los movimientos sociales como formas de producción de nuevas normas y aprendizaje social, en cuanto instancias o procesos de autorregulación colectiva que despliegan una gran creatividad innovadora. Si

"Si el plano científico es el encargado de organizar las estructuras cognitivas que ,a la vez, se inscriben en un campo cultural y los reorganiza, si el nivel educativo es el encargado de mantener una cohesión suficiente y a la vez de suministrar los métodos de aprendizaje y de adaptación, resulta difícil negar que será en el plano y nivel críticos donde se elaboren los valores en acción"[79]. En la actualidad, como señala Giddens, "la política moderna de emancipación está siendo complementada y modificada por la emergencia de una política-de-la-vida, que tiende a centrarse en problemas que fluyen de la realización personal pero afectan a las estrategias globales y que nos lleva a reapropiarnos de cuestiones existenciales y morales básicas"[80]. Esta política de la subjetividad es pertinente conforme a la valorización del problema de las mediaciones culturales y mediáticas que conforman la estructura fragmentada e inconclusa de la identidad posmoderna en función de su importancia reguladora de la acción. Las teorías sobre los movimientos sociales como promotores de la acción colectiva y la identidad cultural acentúan por ello la importancia de la atribución de sentido en el proceso de "liberación cognitiva" que se genera a través de la transformación de la conciencia de los actores sociales implicados, al interpretar el paso de una actitud pasiva a una actitud netamente reivindicativa y de participación social, centrándose en las interacciones que nuclean la solidez del grupo y el alcance de su acción pública. Estos elementos deben ser considerados en su justa y debida importancia tomando, como decimos, en cuenta especialmente contextos como el actual, en el que se ha experimentado un desarrollo ilimitado de la dimensión simbólica. Máxime cuando el

---

por una lado, el interaccionismo simbólico sienta las bases para la comprensión microsocial de la vida colectiva, y, de este modo, contribuye a desarrollar una corriente de análisis cualitativo que -por ejemplo, la etnometodología- focaliza su objeto de interés en las interaccciones, dinámicas y expresiones plurales de lo social, el estudio de estos movimientos representa una forma productiva de autorreflexividad de las ciencias sociales, que en el ámbito de la comunicación en general y de la comunicación educativa en particular puede favorecer una perspectiva socioanalítica de movilización del conocimiento.

[79] BERGER, René, *Arte y comunicación*, Gustavo Gili, Barcelona, 1976, p.54.

[80] GIDDENS, A. *La vida en una sociedad post-tradicional*, Revista de Occidente, número 150, Madrid, 1993, p.143.

problema de la identidad cultural es un problema de participación que consiste fundamentalmente en un problema de apropiación simbólica del significado de los medios.

En las sociedades tardocapitalistas regidas como vimos por una alta densidad y distribución de información, la producción simbólica ocupa un lugar privilegiado en la construcción de los mundos de vida. El azar y la necesidad están, en este sentido, del lado de la incertidumbre. Ya que, según Melucci, en los sistemas en que la producción material se transforma en la producción de signos y relaciones sociales, el área central de conflicto se sitúa en torno a la habilidad de los grupos e individuos para controlar las condiciones de formación de su acción.

El sentido de la misma es producto, por un lado, de relaciones cada vez más orientadas privativamente y, por otra parte, resultado de una acción asimismo reivindicadora. Ciertamente, el progresivo interés de las ciencias sociales por los intersticios microtopológicos en el que se desenvuelven cotidianamente los actores sociales, obedece a una tendencia de desplazamiento de la esfera pública por su reproducción en el ámbito privado del consumo doméstico (de ahí la importancia de la vida cotidiana para las nuevas teorías de la recepción). Ahora bien, la valoración de los espacios y mundos de vida ha traido también como consecuencia la politización de la vida doméstica, llevada a la praxis por algunas fuerzas políticas. Resultando así que la distinción entre la esfera pública y la privada tienden, como explica Habermas, a confundirse. Esta confusión es también, sin embargo, lugar para la convergencia (fusión), espacio no tópico para lo imaginario. Luego, constituye un lugar privilegiado para la autodeterminación.

El sentido que atribuyen los nuevos momivimientos sociales a la acción social sitúa epistémicamente a la pedagogía de la comunicación a este respecto como un potencial eje que puede vertebrar localmente las posibilidades de éxito de los proyectos sociales emancipadores. En otras palabras, la comunicación

educativa se constituye en el principal medio de intervención y transformación social, pues a partir de las construcciones simbólicas los sujetos pueden apropiarse de la logosfera, y del territorio, en su participación a través de los movimientos sociales, frente al excesivo volumen de información desestructurante, merced a que puede reconocerse y puede reconocer socialmente a los otros.

Por un lado, la comunicación educativa puede favorecer el que el movimiento social genere identidad, diferencias e integración simbólica. Por otro lado, dialógicamente la pedagogía de la comunicación puede además conseguir que las redes generen diálogos y sentido compartidos en la competencia entre los grupos, ya que, desde este marco teórico, el movimiento social asume la configuración de área, de red social en la cual se forma, se negocia o se recompone una identidad colectiva. Los nuevos movimientos sociales son definidos entonces como redes de formación de sentidos, generadores de espacios públicos de gestión, de presentación y de reconocimiento, y como movimientos autoconstruidos, cuyas "prácticas significativas están impregnadas de valores afectivos y pueden expresarse independientemente de las estructuras formales de la sociedad"[81].

La importancia del otro, lo relevante del diálogo para la acción transformadora es aquí decisivo, resultando por ello los aspectos comunicacionales factores estructurantes en todo movimiento. Como bien indica Marcelo Pakman, toda organización social se construye a través de diferentes tipos de historias:

a) Los relatos, leyendas, narraciones, fantasías y documentos en la que lo central son los aspectos representacionales del intercambio verbal.

b) Las historias de las que somos parte.

---

[81] RAMIREZ, Juan Manuel, *Las teorías sociológicas y la acción colectiva*, Ciudades, número 29, México, 1996, p.33.

c) Y las historias encerradas que somos y habitamos como "precipitados formales biológicos, tanto filogenéticos (como la estructura de especie de nuestra corporalidad que nos hace, por ejemplo, tener brazos y no alas) como ontogenéticos (como las cicatrices que nos marcan) y culturales (desde los modos de caminar de nuestra tradición cultural-social hasta las estructuras arquitectónicas que habitamos y los medios tecnológicos que utilizamos, ambas extensiones pero también organizadores de nuestra experiencia cotidiana...)"[82].

Parafraseando a Revilla, podemos concluir por tanto que la faceta principal de los movimientos sociales es precisamente la interconexión de los individuos involucrados en el proceso de identificación en su trabajo autoorganizativo de producción del mapa cognoscitivo que la caracteriza como código distinto a otros códigos culturales. La interconexión se entiende como un factor clave de la emancipación de los sujetos en su esfuerzo por dialogar e interpelarse al interior de sí mismos y con los otros. Este es el núcleo central de nuestra propuesta en la definición del problema del desarrollo como una cuestión de carácter metodológico. Precisamente en el nivel de captación y medida de las alternativas o márgenes aceptables de intervención social es donde se cifra las posibilidades de reconstrucción de la identidad cultural. La asunción de una metodología cualitativa de investigación-acción pretende resolver, en coherencia, esta perplejidad metodológica construyendo el buen sentido teórico desde la praxis colectiva de lo micro.

La conceptualización de los movimientos sociales como acción participativa lleva a valorizar la acción social de estas organizaciones como una suerte de alternativa cultural creada desde las redes de relaciones sociales según principios de identidad y solidaridad colectivos. En otras palabras, los movimientos sociales representan aquí la autoorganización de los propios ciudadanos. Y la acción un proceso de construcción

---

[82] PAKMAN, Marcelo, *Redes: una metáfora para práctica de intervención social, en* Elina Dabas Denise Najmanobvich (comps.), *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción de la sociedad civil*, Paidós, Buenos Aires, 1995, p.300.

dialógica del sentido y las identidades culturales que estructuran nuestro comportamiento.

La percepción de la cultura desde una perspectiva orgánica, como reivindica Hamelink, sitúa, en este contexto, el problema de la identidad cultural respecto a la globalización en un plano histórico, que intenta comprender el proceso de adaptación de la misma a las nuevas condiciones del medio ambiente. Así, "la identidad cultural de una comunidad es la manera particular en la cual dicha comunidad -a través de sus símbolos, herramientas, normas, reglas, expresiones artísticas, vida, estilos de trabajo y pautas de interacción social- se enfrenta a un medio ambiente dado"[83]. En los procesos de relocalización, justamente la identidad cultural constituye la esencia de la necesaria participación comunitaria. "Si la cultura puede conseguir los cambios que pide el desarrollo, por otro lado todo cambio enmarcado en una cultura tiene la mejor oportunidad de ser auténtica y genuinamente radical, es decir, casi no desenraíza sino que ahonda en la profundidad de la calidad de la sociedad respectiva"[84].

Para comprender las fuerzas constructivas que determinan el desarrollo de la comunidad, es necesario, en este mismo sentido, descubrir el proceso a través del cual los grupos que la integran evolucionan hacia formas más complejas de organización. En el caso concreto de la problemática que aquí se esboza para la comunicación educativa, acotamos como objeto preferente del análisis los movimientos sociales por ser éstos los grupos más dinámicos y estructurantes de todo espacio local, estando como así lo demuestran capacitados para instituir nuevas normas de relación social respecto al horizonte del desarrollo comunitario. De este modo, en el actual contexto de la comunicación transnacional como dominio, la apuesta por una pedagogía de la comunicación al servicio del desarrollo aspira a

---

[83] HAMELINK, Cees, *La globalización y la cultura del silencio*, Comunicación y Sociedad, número 13, Universidad de Guadalajara, México, 1991, p. 62.

[84] DEMO, Pedro, *Ciencias sociales y calidad*, Narcea, Madrid, 1988, p.161.

recuperar la identidad cultural, frente a la tendencia a la homogeneización tecnológica, proporcionando el equilibrio específico necesario para toda ecología social, a través de una cultura alternativa como posibilidad de una nueva interacción social entre los sujetos, en la que los medios son espacios de participación de los usuarios a partir de los problemas que interesan, afectan y pueden ser solucionados por el conjunto de la comunidad.

Se puede concluir, por tanto, que en la práctica de las organizaciones populares, la comunicación puede jugar un rol interdiscursivo importante[85], que dinamice las mediaciones culturales en la misma génesis de las representaciones simbólicas, en las formas de constitución de los sentidos, en las aplicaciones y recursos tecnológicos, así como en las propias prácticas profesionales.

La vinculación de las prácticas educomunicativas con la extensión, experiencia y objetivos generales de los nuevos movimientos sociales fundamenta, en este sentido, dos premisas fundamentales para una mirada distinta sobre la problemática que esboza la pedagogía de la comunicación:

1º) La autonomía del campo de la comunicación constituye un área privilegiada de intervención cultural, pues es en este proceso en el que se formulan los perfiles y tendencias del espacio público.

2º) Las propuestas pedagógicas que, bajo la excusa de adhesión a la modernidad tecnológica, sectorializan y fragmentan el estudio y la enseñanza de la comunicación, sacándola del contexto como fenómeno político y cultural son, como señala el

---

[85] Por lugar interdiscursivo se entiende el espacio sociocultural entrelazado por las diferentes instancias y formas discursivas que tiene lugar gracias a los procesos de producción e intercambio de información y de otros bienes simbólicos, en los niveles interpersonales, grupales o incluso masivos, prestando al acto comunicativo el sentido más amplio de mediación cultural. Cfr. DE SOARES, Ismar de Oliveira, *Programa Latinoamericano de Formación del Gestor de Procesos Comunicacionales*, en MENDES DE BARROS, Laan, et al., *Comunicación, cultura y cambio social. Mercosur y la integración de mercados*, WACC, Sao Paulo, 1994, p.121.

profesor Soares, absolutamente inadecuados por lo que resulta imprescindible su integración dinámica e integral en estrategias de desarrollo protagonizadas por los movimientos sociales.

En cuanto agentes colectivos de construcción y dinamización social del conocimiento, los movimientos sociales pueden en esta línea provocar la reflexión histórica necesaria para un cambio social que reestructure de manera ecológica el sistema dominante de comunicación. La articulación de las diferencias de identidad de los nuevos movimientos sociales tiene así en la pedagogía de la comunicación un instrumento de mediación cultural privilegiado, de cara a la extensión de redes y "conjuntos de acción", favorecedores de dialécticas culturales y comunicativas, en las que se descubran sentidos y necesidades latentes que hay que hacer aflorar. El contenido por tanto de una metodología participativa que vaya más allá de la mera educación para la recepción, consiste entonces, básicamente, en un ejercicio político de autodeterminación informativa. De hecho, "los nuevos movimientos sociales intentan defender el derecho a la autodeterminación contra las megatecnologías y contra formas de cientificismo que lleva a concentrar el poder de decisión en manos de una tecnocracia cuya especialización sirve a menudo como legitimación de los poderes económicos y sociales"[86].

Dada su orientación crítica, la pedagogía de la comunicación se opone por principio al corporativismo informativo. Es decir, lo que cuestiona en primer lugar la educomunicación y el establecimiento de redes comunicativas es la defensa "numantina" del profesionalismo y su ideología tecnocrática, frente a los espacios de control y participación en el sistema de medios por parte de la audiencia, también llamada "sujeto universal de la información"[87]. Vincular, más o menos formalmente, cualquier estrategia de educomunicación con

[86] GORZ, A. citado por RIECHMANN, p.58.

[87] Respecto al modelo o teoría liberal del derecho a la información, léase la crítica esbozada al principio de esta tesis, cuyo fundamento ilustra el problema político en el que se sitúa la comunicación educativa, si de verdad aspira a transformar la actual lógica de los sistemas oligopólicos multimedia.

las redes de movimientos sociales no significa otra cosa sino el reconocimiento de la centralidad de la industria de la comunicación y, a este respecto, la toma de conciencia del deseable papel a empeñar por el sector educativo en la apropiación pública del espacio social, si de verdad es compartida la aspiración de democracias participativas, abiertas a un equilibrio más ecológico de este dominio. El objetivo no es otro sino gestar una nueva cultura informativa, un espacio intermedio entre el diálogo de agentes de desarrollo y demandas sentidas de la población, como entre las nuevas tecnologías (productivas y distributivas de datos) y los sentidos educativos más profundos, surgidos de la praxis de la educación popular y política, en relación con el desarrollo. El objetivo de impulsar redes de usuarios y ciudadanos con participación de profesores, especialistas y profesionales de la comunicación no es otro sino favorecer la organización popular de la información a través de una lectura crítica del entorno. La descodificación de la imagen del grupo y de sus representaciones de la realidad, mediatizadas por el sistema informativo, ayudaría así a analizar e interpretar sintéticamente el contexto local en el que actúa el movimiento.

La pedagogía de la comunicación vinculada a los movimientos sociales, en la medida que posibilita diálogos y aprendizajes más fluidos y permanentes construyendo relaciones que enriquezcan a la opinión pública, podría garantizar una democratización de los medios de comunicación social, convirtiéndose en espacio de ejercicio de derechos y obligaciones de los sujetos, en lugar sólo de medio de gratificaciones entre los emisores y los públicos según la lógica mercantil. Participar significa aquí por tanto igualar a los actores protagonistas del circuito comunicacional. La comunicación se entiende como la relación real establecida entre dos o más seres, en virtud de la cual uno de ellos participa del otro o ambos participan entre sí. La comunicación presupone participación, posesión compartida, poner en común con el otro, hacerle partícipe de algo. Como señala Redondo, "la comunicación no puede definirse sin acudir al concepto de participación, el

cual expresa ese hacer extensivo algo a otro, que es constitutivo esencial de la comunicación. A riesgo de considerar la definición como idealista, el término participación expresa una síntesis de unidad y dualidad en el proceso de comunicarse"[88].

Si la comunicación alternativa se define en relación a la propiedad y uso de los medios convencionales, siendo su perspectiva subordinante y contrahegemónica, más que de comunicación alternativa, en sentido restrictivo, convendría hablar desde este punto de vista de alternativa de comunicación. Esta sería "la expresión sistemática, coherente, creativa, complementaria, abierta y horizontal, que un grupo u organización logra ir desarrollando como arma de lucha ideológica que expresa e inter-comunica su nivel de conciencia, su avance organizativo y sus luchas"[89]. Desde esta perspectiva, el proceso de democratización de las comunicaciones que propone la comunicación educativa buscaría, parafraseando a Alfaro, asumir el compromiso de un nuevo modelo de articulación que se sustente en la capacidad de diálogo, negociación e intercambio, creando y legitimando espacios públicos de interés social y comunitario compartidos, en la ampliación y discusión de nuevos horizontes de desarrollo.

La voluntad de interlocución social y de defensa de la transversalidad de las relaciones sociales representa en la pedagogía de la comunicación un esfuerzo educativo de intercomunicación auténtica que favorezca la construcción social de un modelo de organización complejo y abierto al cambio social. Desde este punto de vista teórico, justo en la medida en que los nuevos movimientos sociales buscan alcanzar el óptimo desarrollo de estrategias de autorregulación colectiva, la pedagogía de la comunicación se erige en centro de un debate que reclama parámetros distintos para evaluar la pertinencia de los contenidos mediáticos difundidos, teniendo en cuenta su papel

---

[88] REDONDO, Emilio, *Educación y comunicación*, CSIC, Madrid, 1956, p.185.

[89] NUNEZ, Carlos, *Educar para transformar. Transformar para educar*, IMDEC, Guadalajara, 1985, p.133.

actualmente predominante en los sistemas de transmisión cultural. En otras palabras, la comunicación educativa debe desarrollar serios esfuerzos para formar a los sujetos sociales en un mejor conocimiento de la sociedad de la información frente a las actuales asimetrías en el acceso, disfrute y aplicación de los nuevos medios, que afectan incluso a los productos, los mercados y las transacciones financieras y las economías locales, además de a la organización social y las culturas autóctonas.

Ciertamente, la consecución de mayor potencia organizativa no va a generar de manera directa desarrollo, ni tampoco transformaciones sociales hacia un mayor equilibrio territorial. No obstante, la autoorganización de los movimientos sociales, la construcción de instituciones abiertas al tejido comunitario y la implementación, por último, de la comunicación y la cultura al servicio de la promoción y el desarrollo local son aspectos interdependientes que fijan, a modo de condiciones previas, las posibilidades de autonomía política, económica y cultural a este nivel.

Como apuntamos, el camino de los movimientos sociales que debería seguirse aquí es el de la reproducción de unas nuevas relaciones sociales según los interese comunitarios que definen los grupos de base. La autogestión es, en última instancia, el objetivo meta de la praxis emancipadora propuesta por la mayoría de los movimientos sociales. Estos deben centrar su actividad pública en la resolución de los conflictos surgidos en el proceso de socialización con el fin de elevar el nivel de autogestión de la vida cotidiana y favorecer un mayor control sobre las situaciones que consolidan los propios grupos de acción mejorando la calidad y el alcance de la participación colectiva en los asuntos que conciernen al conjunto de la población. El desarrollo y consolidación de los propios movimientos sociales representa, de hecho, una expansión de la autonomía personal y colectiva en el proceso de autodeterminación, impidiendo la delegación de objetivos y funciones en favor de una apropiación participativa de los

espacios desde lo vivido a lo concebido, sin supeditar un nivel a otro, mediante la integración dialéctica en un mayor nivel de conciencia y responsabilidad social de las actividades de uso que ejercen en el ámbito de la comunidad las instituciones locales.

Así pues, el rechazo a las jerarquías rígidas y la defensa de la democracia directa en el seno de grupos pequeños y descentralizados constituye la esencia y peculiaridad de los movimientos sociales como redes sumergidas en la vida cotidiana. La característica definitoria del nuevo funcionamiento de los movimientos sociales es justamente su articulación reticular, ya que como consecuencia de las relaciones cruzadas a todos los niveles, las actividades de cada uno de los grupos y de los diversos colectivos se desarrollan de manera conjunta compartiendo similares objetivos, dada la exigencia tardocapitalista de transversalidad. A este respecto, los movimientos sociales pueden ser considerados como una "reticulación de redes". Algo así como un objeto muelle con múltiples fronteras fluidas o poco delimitadas, abierto al cambio y la participación personal de los sujetos, en la definición del saber para la acción y el funcionamiento colectivo del grupo. En cierto modo, todo movimiento social es una malla o red interna no formal de investigación-acción participativa apoyada en la cultura del grupo y la promoción social de sus miembros como actores protagonistas del cambio social. Por ello, los movimientos sociales fomentan la toma de conciencia como aprendizaje colectivo de sus propias posibilidades y recursos, así como de los medios y estrategias con que cuentan para su organización y movilización, tal y como propone la metodología de investigación-acción participativa.

Hasta la fecha, han sido muchas las experiencias comunitarias que han demostrado la potencia de una metodología que reorienta el uso y acceso a los nuevos medios, en función de estrategias constructivistas de análisis colectivo de lo social. Ahora bien, esta metodología tiene un problema. Los grupos y colectivos humanos pueden intercambiar experiencias, contrastar

sus discursos y objetos de acción, pero quizás nunca lleguen a transferir experiencias y conocimientos colectivos entre sí. Como señala Ardoino, toda la cuestión es saber si el imaginario que produce grupalmente la praxis de la IAP puede desembocar en una innovación ritual del cambio y en la transformación de los imaginarios individuales y colectivos a través del trabajo de educación y de formación crítica, pues el acceso al análisis de las relaciones de producción hacen más comprensibles -intelectualmente- las matrices sociales de dominio pero no por ello garantizan de antemano la transformación del contexto analizado ni el diálogo intergrupal en busca del consenso. En último término, la duda sigue estando en cuál es el objetivo de las metodologías participativas de matriz emancipadora, qué horizonte perfilan sus estrategias y cómo es posible la consecución de las metas esbozadas por esta teoría de la comunicación educativa. Pues, como hemos visto, la utilización de las metodologías participativas puede igualmente ser observada como un instrumento justificativo para técnicos y expertos de lo social.

Si tales métodos se utilizan radicalmente en la obtención de un resultado distinto al del reforzamiento de la división del trabajo entre intelectuales y productores, el reto de la nueva perspectiva organizacional nos exige una praxis basada en la identidad creativa y la imaginación horizontal y una metodología abierta al cambio, al azar y al poder transformador de lo molecularmente microsociológico en el ámbito local.

8. La epistemología de la red. Un modo de vivir enredados.

La transformación del contexto local en la perspectiva de un nuevo modelo de desarrollo sólo es viable si metodológicamente podemos ofrecer un modo microtopológico de autoanálisis y transformación que, sustentado en el modelo de la Investigación-Acción Participativa, puede ser en su procedimiento lo suficientemente consistente como para lograr la conformación de una alternativa a la teoría del conocimiento

convencional, más allá de cualquier propuesta técnica cuantitativa o cualitativa. Se trata, en otras palabras, de regresar a la dialéctica como totalidad y laberinto, por encima del cierre que obtura cuantitativamente la realidad cosificándola, y frente a la apertura y clausura analítica de lo cualitativo que abre lo real concreto para ordenarlo a base de dictados. Como señala Rodríguez Villasante:

> "La dialéctica, metodológicamente, cubre la función pragmática del lenguaje: construcción de la red (hacer otra red), frente al acoplarse a los dictados de la red de la cuantitativa, o al explorar la estructura de la red de la cualitativa. Epistemológicamente en la cuanti-distributiva sus efectos son la asimetría (cierre), en la cuali-estructural la simetría táctica, pero la asimetría estratégica (abre para cerrar), y en la IAP-dialéctica la simetría (abre)"[90].

Diversidad, creación, desarrollo de redes, organización de grupos participativos, comunidad... todo esto comprende el intento metódico de experimentación participativa para la autopromoción y el desarrollo local según esta nueva epistemología del conocimiento de lo social. Conceptos como el de transversalidad, transferencia, lógica institucional, analizador o construcción del discurso son aquí puertas semánticas de apertura a la comprensión de una práctica social, que para el tema que propone la presente tesis exige una mirada transdisciplinaria, con el fin de abordar los problemas fundamentales del desarrollo.

La intervención en red, en la medida en que parte del objetivo necesario de la integralidad, se va a sustentar en la concepción multidimensional del universo y en una representación del ser humano como una unidad biopsicosocial a partir de una nueva teoría del conocimiento adecuada a la nueva sociedad reflexiva, en la que cada vez más las metáforas biológicas primero y las dramáticas y textuales más recientemente están reemplazando progresivamente a las representaciones físicas o fisicalistas.

---

[90] RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Aportaciones básicas de la IAP a la epistemología y metodologías*, Documentación Social, número 92, Madrid, 1993, p.34.

En la nueva teoría del conocimiento "los seres vivientes dejan de verse como organismos organizados jerárquicamente en el tiempo y en el espacio y se convierten en textos codificados, en sistemas de comunicación, en redes de control, en la sumatoria de comportamientos finalistas y aleatorios, en argumentos no finalizados, en actores sin guiones preestablecidos ni controles de antemano"[91] integrado y conformado complementariamente por el conjunto de las relaciones imprevisibles y totalizadoras que le sobredeterminan como actor (familia, trabajo, escuela, vecindario,...). Tal y como ya estableciera Morin, la epistemología del pensamiento reticular representa, en este sentido, una epistemología fundada en la unidad biosociopsicocultural del hombre.

La idea de red se relaciona, de hecho, con algunas de las fuentes teóricas que han revolucionado la moderna filosofía de la ciencia. La crisis de las ideas estructuralistas planteadas por la teoría del caos y los avances en la mecánica cuántica, en el trasfondo también, como hemos visto, del paradigma cualitativo, sentarán las bases de un nuevo y original pensamiento nómada. Como ya también hemos visto, los aportes de la sociología fenomenológica, la etnometodología, el interaccionismo simbólico y otras muchas disciplinas que han explorado aspectos psicosociológicos en la construcción intersubjetiva de la realidad, han alumbrado nuevas vías de análisis en la comprensión de las pautas interiorizadas que dominan el sentido y la acción social de las nuevas condiciones de la sociabilidad, en el marco de las nuevas relaciones sociales existentes. De hecho, la epistemología de la red comparte los fundamentos del nuevo pensamiento contemporáneo que hemos analizado en la génesis de la filosofía de la ciencia cualitativa.:

> "Las nociones de historia y vínculos son los pilares fundamentales para construir una nueva perspectiva transformadora de nuestra experiencia del mundo, no sólo en el nivel conceptual, sino

[91] PISCITELLI, Alejandro, *Enredados. Ciudadanos de la cibercultura*, en DABAS, Elina y NAJMANOVICH, Denise (Comps.), *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*, Paidós, Buenos Aires, 1995, p.95.

que implica también abrirnos a una nueva sensibilidad y a otras formas de actuar y de conocer, ya que desde la mirada compleja estas dimensiones son inseparables en el con-vivir humano"[92].

Si la naturaleza era tradicionalmente concebida como un espacio continuo e infinito regida por leyes universales aislables, el universo físico se concibe hoy en cambio como una inmensa red de interacciones constituida de múltiples conexiones dependientes. El nuevo pensamiento complejo ha reemplazado las metáforas mecanicistas por una imagen dinámica e interrelacionada de los elementos sistémicos que comprenden toda organización. La multidimensionalidad será por lo tanto una de las características definitorias fundamentales de la nueva filosofía de la ciencia, que renuncia al conocimiento absoluto y a la idea lineal de progreso en favor de un modo de pensar y actuar en el mundo basado en la reflexividad de una nueva cultura de lo complejo. Principios como el de coevolución, la idea de diversidad, el principio de autoorganización, así como la evidencia existente de la mayor importancia de los saltos cualitativos y las discontinuidades sistémicas frente a lo tópico o regular apuntan, en este sentido, hacia una visión dialéctica de la naturaleza y lo social, rastreable desde sus orìgenes en la filosofía europea; a tal punto que, "la transformación conceptual que viene de la mano de una nueva metáfora como la del universo red o entramado de relaciones, y los individuos como nudos de esa red, excede largamente a la transformación de la imagen del mundo propuesto por la física" con el surgimiento de la ciencia moderna[93].

Esta transformación recupera sin embargo en el nuevo paradigma de la red una observación y conceptualización de la realidad enriquecida cualitativamente por una visión fenoménica multidimensional ya presente antiguamente en autores como Spinoza. Si bien en la práctica de la sociología, y en general en las ciencias sociales, la incorporación de la dimensión red representa una auténtica ruptura epistemológica que expande

---

[92] NAJMANOVICH, Denise, *El lenguaje de los vínculos. De la independencia absoluta a la autonomía relativa,* en DABAS/NAJMANOVICH, op.cit., p.65.

[93] Ibid., p.59.

nuestra capacidad descriptiva y de análisis, permitiéndonos observar procesos adicionales que hasta entonces habían sido simplemente no reconocidos, en lugar de favorecer una concepción de la sociedad más cercana a la imagen de la red multidimensional de los fenómenos lingüísticos que a la representación discontinua, lisa y homogénea del cogito cartesiano en la definición de la res extensa.

Como han apuntado numerosos autores, el modelo de la red social nos proporciona una herramienta conceptual útil y poderosa para organizar las experiencias personales y colectivas. Por ejemplo, en el campo de análisis de lo comunicativo el concepto "red" posee un alto potencial heurístico para comprender la expansión y asentamiento de las nuevas tecnologías, así como la con-versión y el acoplamiento crítico de la estructura social y del tejido asociativo, en la actual evolución de las contradicciones sociales del capitalismo. Este término nos permite designar, por ejemplo, las cualidades intrínsecas de una nueva organización societaria, en donde las tecnologías de la información son, en la mayoría de los casos, apropiadas privativamente, dentro de la (mono)lógica de control social, impidiendo el diálogo mediante comunicaciones abiertas a infinitas posibilidades prácticas de construcción del imaginario comunitario frente a la racionalidad de la técnica.

Hoy es común aceptar que el espacio público está entramado por flujos transversales de información y conocimiento. Cada sujeto pertenece, de hecho, a múltiples redes de pertenencia. "El individuo no forma parte de una comunidad, sino de múltiples comunidades. Su identidad proviene de una clase o de algo autoimpuesto, sino que se expresa en ese conjunto de pertenencias. A través de ellas el individuo se reconoce a sí mismo, tiene conciencia de sus intereses, actúa en su defensa y promoción, expresa su racionalidad y canaliza sus afectos"[94]. Además, estas redes de pertenencia se modifican, están siempre abiertas a la interactividad, y se conforman, de modo preciso, al cambio generalizado de contexto.

[94] MARTÍNEZ NOGUEIRA, Roberto, Redes sociales. *Más allá del individualismo y del comunitarismo*, en DABAS/NAJMANOVICH, op.cit., p.343.

Uno de los problemas de mayor interés para el tema que nos ocupa es el estudio de los efectos producidos por el proceso de modernización capitalista. Autores como Castel y Giddens han analizado los procesos de marginalización generados en los contextos locales con la ruptura de las redes primarias de pertenencia, actualizando desde otra perspectiva el problema habermasiano de la subjetividad y la racionalidad instrumental. Según ambos autores, los cambios sociales permanentes que dominan la lógica de la modernidad afectan en primer lugar a las prácticas sociales, modificando la percepción misma del espacio inmediato. Giddens habla, en este sentido, de la alteración radical del tiempo y del espacio en la estructura mental de los sujetos, que crea una dimensión vacía de ambas coordenadas. Las relaciones sociales quedan abstraídas por la mediación estructural de lo macro, perdiendo de vista el sentido inmanente de los contextos locales. De este modo, concluye Castel, los individuos experimentan un proceso progresivo de desafiliación, que deteriora la calidad de las redes sociales de pertenencia. La certidumbre del medio conocido es desplazado por el carácter impersonal de las instituciones sociales encargadas de gestionar el riesgo de esta dialéctica del cambio permanente. Esto es, la pequeña comunidad es remplazada por organizaciones más complejas e impersonales.

En el ámbito, por ejemplo, de la comunicación, la lógica comunicacional de las grandes cadenas (networks) se ha transmutado en mundos-redes (networks) favoreciendo la comunicación en el espacio social imaginario de la red electrónica y una mayor capacidad de penetración en el tejido social. Armand y Michèle Mattelart hablan, en este sentido, de redes movilizables, que penetran los últimos intersticios de lo social, con una lógica orwelliana de control y vigilancia descentralizada, al fin de involucrar de manera autónoma, en la identificación con el sistema, a todos y cada uno de los ciudadanos:

> "Hasta ahora, las redes de comunicación de la sociedad liberal han funcionado como una verdadera línea de masas por arriba, proyectando de modo unívoco sobre la masa de los usuarios los valores de una cultura dominante. A esta línea superestructural, ya

> insuficiente para reproducir el consumo, el poder trata de añadir una línea de masas por abajo que compromete a cada individuo en su autovigilancia y en la regulación de los otros. A la norma individualista que ha inspirado los modelos atomizantes de comunicación de la democracia liberal se añade así la nueva norma de movilización activa para mantener el orden existente (...) se completa con otra red descentralizada, basada en una idea de la participación que puede incluso permitirse el lujo de parecer que impugna la megamáquina"[95].

Ahora bien, el complejo entramado de las nuevas redes electrónicas es más que complejo, como asegura Piscitelli. La creación de redes a la vez que configura un universo hiperracionalizado por la lógica instrumental permite asimismo rediseñar el uso de estas nuevas tecnologías en un sentido más bien democrático. Ciertamente, las autopistas electrónicas configuran tecnológicamente mundos virtuales de comunicación, pero ello exige la intervención humana para organizar la tecnología y dar forma a las interacciones humanas. Compartimos por lo tanto con Stourdzé, la visión de las redes cercanas al nuevo paradigma del tejido social. Desde este punto de vista, las redes técnicas serían resultado de las nuevas redes sociales en formación, vinculables -como indica Miège- con una resignificación de lo local y la participación democrática, cada vez más mediatizada técnica y simbólicamente por las nuevas tecnologías de la información. Desde el enfoque contrario, la red designaría el papel estructurante de la técnica como agente promotor del cambio social en la que, por sí mismas, las nuevas tecnologías de la información "son consideradas como el elemento central de las estrategias de reestructuración de las economías occidentales"[96]. Así, la red tecnológica se concibe como portadora de una eficacia propia, capaz de modernizar por sí misma la estructura socioeconómica.

Otra conceptualización distinta, ligada a la creación y desarrollo de nuevas formas de socialidad, implicaría una comprensión integral del problema de las redes, desde una óptica globalizadora. Pues condición necesaria del cambio social es una

---

[95] MATTELART, Armand y Michèle, *Los medios de comunicación en tiempos de crisis*, Siglo XXI, México, 1981, p.83.

[96] MIEGE, Bernard, *La sociedad conquistada por la comunicación*, ESRP-PPU, Barcelona, 1992, p.143.

comprensión no sectorializada de estas redes, así como una comprensión no positivista ni cosificante tecnológicamente de lo local y lo social. Sólo así es posible alcanzar a entender el sentido de las nuevas formas privativas de consumo y organización comunitaria en torno a la epistemología de la red. La alternativa, en este sentido, según indica Schiller, pasa primero por entender y crear redes informativas alternas, a partir de las redes ya existentes, que puedan hacerse más densas y fuertes. En el capitalismo financiero y de consumo los cambios radicales necesarios sólo pueden venir impulsados desde los márgenes por la organización de las redes periféricas. Sólo a partir de las redes sociales se pueden liberar otros canales de comunicación ensanchando el campo de las alternativas de acción social. Ahora bien, el problema, como señalamos con Schiller, es saber qué entendemos por redes, y a qué nos referimos cuando hablamos de epistemología de la red.

8.1. Una realidad innominada. Una nueva política de la subjetividad.

El reciente valor otorgado al concepto de red ha resultado hasta la fecha inevitablemente polisémico. Desde diferentes perspectivas, numerosos autores han tratado el tema de las redes adoptando denominaciones distintas en el análisis de las relaciones sociales. Por ejemplo, el pensamiento en red comprende al mismo tiempo un movimiento de la descripción y otro de organización. Por un lado, se puede concebir en un sentido conceptual y en otras ocasiones en un sentido más práctico o instrumental. "En algunos momentos es una propuesta de acción, y en otros se nos aparece como un modo de funcionamiento de lo social. En otro sentido, la red es un modo espontáneo de organización, pero también se nos presenta como una forma de evitar la organización y lo instituido"[97]. Como advierte Pakman, "el término es aplicable a dos fenómenos diferentes: por una

[97] SAIDON, Osvaldo, *Las redes: pensar de otro modo*, en Elina Dabas y Denise Najmanovich (Comps.), *Redes. El lenguaje de los vinculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*, Paidós, Buenos Aires, 1995, p.203.

parte, a un grupo de interacciones espontáneas que pueden ser descritas en un momento, y que aparecen en un cierto contexto definido por la presencia de ciertas prácticas más o menos formalizadas, por otra parte, puede también aplicarse al intento de organizar esas interacciones de un modo más formal, trazarles una frontera o un límite, poniéndoles un nombre y generando, así, un nuevo nivel de complejidad, una nueva dimensión"[98]. La indefinición del concepto llevará a considerar la red como "un campo por momentos teórico y en otros, práctico; por momentos es estratégico y en otros, predominantemente organizativo" resultando así que "a veces remite a una postura epistemológica y otras es un concepto puramente instrumental"[99].

Aplicado inicialmente en numerosas actividades terapéuticas en el campo de la psiquiatría y la salud en general, lo significativo no obstante esta confusión del concepto de red es que remite a una visión abierta de los sistemas sociales, como construcción permanente, tanto a nivel individual como colectivo, en el proceso de intercambio dinámico entre sus integrantes. Por perspectiva de red entendemos, a este respecto, la posibilidad de considerar y tener un conocimiento de la totalidad del contexto de un individuo o grupos sociales, cuando trabajamos con sujetos a partir de sus relaciones sociales. El pensamiento de la red parte, en este sentido, de un marco teórico de referencia básicamente ecologista.

Obviamente, este no es un concepto novedoso. Por supuesto, las redes sociales siempre han existido. Toda organización social es, de hecho, una forma en el dominio lingüístico y al mismo tiempo una red cognitiva. Las redes, antes que todo, son redes imaginarias, son redes fantasmáticas que aparecen como algo específicamente humano. Como refiere Pakman, la red es una metáfora que permite hablar de las relaciones sociales como una estructura de contención, como un tejido, manipulable, susceptible de conquista y navegación, a través de la densidad, la extensión y calidad de sus articulaciones.

---

[98] PAKMAN, Marcelo, *Redes: una metáfora para la práctica de intervención social*, Dabas/Najmanobich, op.cit., p.296.

[99] Ibid., p.207.

La vida cotidiana se reproduce en consecuencia a través de las redes. La red es un espacio para la vida, implica una epistemología de la cotidianeidad, un vitalismo de lo doméstico abierto a la experiencia del compartir colectivo. Es en el sistema de relaciones donde los sujetos se constituyen como nudos por los que discurren los elementos uniformadores, los valores y las representaciones sociales por las que, en forma de hábito preconsciente, construyen las situaciones y el universo social. Las redes, según Melucci, constituyen un nivel intermedio de fundamental importancia para la comprensión de los procesos de sociabilidad y subjetividad. Toda persona tiene una red social personal que incluye la suma de todas las relaciones que un individuo percibe como significativas. El mapa mínimo de la red social de cualquier individuo puede sistematizarse a partir de cuatro cuadrantes básicos: la familia, el círculo de amistades, las relaciones de trabajo y las relaciones comunitarias. Sobre estos cuadrantes, según Sluzki, se inscriben tres áreas:

- Un círculo interior de relaciones íntimas tales como familiares directos con contacto cotidiano, y amigos cercanos.

- Un círculo intermedio de relaciones personales con menor grado de compromiso.

- Y un círculo externo de conocidos y relaciones ocasionales.

Estos círculos comprenden, por supuesto, los contextos culturales, los marcos históricos, las estructuras políticas y económicas así como la ecología social, resultando así, finalmente, que a partir de esta compleja trama regional, los individuos interactuan, se influyen recíprocamente, negocian en el marco de estas redes y producen las estructuras de referencia cognoscitivas y motivacionales necesarias para la acción.

Algunas de las funciones básicas que, a nivel individual, cumple toda red son la compañía, la guía cognitiva, el acceso a

nuevos contactos, la ayuda material y de servicios, el apoyo emocional y la regulación normativa. En las redes, se configura el sistema de vínculos que conforma el vínculo básico de pertenencia y la propia identidad comunitaria. La recreación de los valores culturales y el mantenimiento de los lazos afectivos de la comunidad dependen de dicho entramado. Por ello, las redes sociales constituyen un ámbito privilegiado de interacción humana e intervención social en la construcción de un diálogo fecundo entre distintas racionalidades. Son justamente las redes sociales las que favorecen la mediación organizacional de adaptación al cambio en los procesos de mutación histórica:

> "La metáfora de la red, especialmente la de los flujos variables con desplazamientos de los puntos de encuentro y renovación de las pautas de conexión, se ha mostrado especialmente apta para pensar y construir estas nuevas formas de convivencia que permitan gestar nuevos mundos en el que seamos coprotagonistas coevolucionando gracias al permanente interjuego del encuentro y la diferencia"[100].

El proceso de construcción-desconstrucción permanente presupone, de hecho, la generación de nuevos espacios de pertenencia nombrados y participados colectivamente para la salvaguarda de la identidad. El pensamiento reticular abre así la puerta a una nueva política de la subjetividad. La red habilita unas relaciones diferentes entre sujeto y producción social. La red es un espacio idóneo de creatividad e imaginación sociológica que, a partir de la organización instituida y el proceso de intervención, puede favorecer la ruptura de lo tópico y estereotipado en favor de la creatividad y lo utópico. Es decir, la incorporación del modelo de red puede promover estrategias de desalienación. Pues, en términos generales, por definición, el concepto de red implica un modo de organización horizontal y no jerárquico. Se trata de un tejido de conexión entre iguales. El constructo del pensamiento reticular ofrece, en este sentido, una perspectiva sistémica a nivel microsocial, útil para la intervención en el entorno cotidiano de los actores sociales. Como bien apunta Sluzki, este nivel intermedio de la estructura social resulta crítico para una comprensión más acabada de los procesos de integración psicosocial, de promoción

---

[100] NAJMANOVICH, Denise, op.cit., p.71.

del bienestar, de desarrollo de la identidad y de consolidación de los potenciales de cambio, y complementariamente también, ilumina los procesos de desintegración, de malestar, enfermedades y trastornos de la identidad en la perturbación de los procesos de adaptabilidad constructiva y de cambio. Los aprendizajes de la cotidianeidad son potencialmente emancipadores cuando se comparten en el trabajo colectivo para la resolución práctica de problemas comunes. Las redes tienen como objetivo proporcionar recursos y servicios a personas en dificultades y ayudarlas a autoorganizarse. La red ofrece asismismo la posibilidad de una intervención comunitaria que conecte la red local con la red planetaria a través de acciones micro que promueve la expresividad de las subjetividades en el plano imaginario (comunidad virtual) y real (territorio).

La perspectiva de la red recupera para el análisis y la intervención social el conjunto ecosistémico de grupos, actores y canales de relación en los que actúa todo individuo a nivel microecológico. Lo social, entonces, corresponde más bien a un tipo de organización heterárquica, según una trama reticular. El espacio social que identifican Laclau y Mouffe es un espacio ordenado, como vimos, por una telaraña de discursos. Ibáñez hablará más bien de una red construida sobre una cadena vertical fija a su vez trenzada por una trama horizontal variable.

Ahora bien, las redes de interacción social no por ello dejan de resultar complejas, multivariables, ambivalentes y polifuncionales, como conformación de un complejo entramado transversal, vinculado a la cohesión y organización comunitaria.

8.2. El laberinto del desarrollo.

Las redes no son fines en sí mismos. Conceptualmente, la red no constituye un objetivo autocentrado en sí misma. Más bien al contrario, ella nos ofrece una metodología para la acción que permite crear alternativas deseables para el desarrollo de la comunidad en la apertura al cambio y a la transformación de

otras redes y sistemas. Pues, dada su naturaleza, es sólo a través de la red como los sujetos pueden construir solidariamente su propia comunidad convirtiéndose ellos mismos en sujetos actores del proceso. Si la condición del desarrollo local es una mayor reflexividad de las complejidades que enfrenta la comunidad en sus ecosistemas, parece cuando menos necesaria una mayor reflexión de los actores y grupos sociales. La red social proporciona, en este sentido, un espacio para la reflexión sobre las prácticas cotidianas:

> "La noción de red es una invitación a verse a sí mismo, como un participante reflexivo y no como el objeto social de una masa humana. El interventor sistémico, en tanto participante responsable de su condición jerárquica, ha de promover las prácticas reflexivas que permitan a los miembros de la organización (incluido el propio interventor) verse a sí mismos de un modo novedoso en las consecuencias de su accionar"[101].

La estrategia de intervención metodológica aquí propuesta parte por lo mismo, en esta misma línea, de una perspectiva cultural en torno a la comunicación educativa para implementar un programa interdisciplinario de acción para el desarrollo, en la medida que la transformación del espacio local sólo es viable si se integran todas las variables del problema en cuestión. La organización compleja de la realidad social sólo es posible comprenderla y transformarla desde una mirada heurística multidimensional. Por ello la pedagogía de la comunicación vincula sus estrategias de aprendizaje a la estructura de la economía informacional, la organización comunitaria del espacio y las nuevas formas de sociabilidad urbana, a partir del hecho constatado de que las nuevas redes sociales están involucrando de manera progresiva a nuevos actores que, por un lado, participan de las contradicciones sistémicas y, por otro, intentan ampliar las luchas sociales por la extensión de los derechos de ciudadanía.

Desentrañar hoy los conjuntos de acción por los que circula y se solidifica la estructura social es, en este sentido, la tarea central de esta estrategia de intervención. Orientar, en otras palabras, la acción educomunicativa a la identificación y

---

[101] PAKMAN, op.cit., p.301.

fortalecimiento de las redes de pertenencia e identidad a partir de los movimientos sociales con el fin de de garantizar una mayor integración y autonomía en las estrategias de desarrollo, significa extender puentes de conexión informativa, o más bien comunicacional, entre los diferentes colectivos y nudos de la red. Como apunta Rodríguez Villasante, la etnología de los movimientos populares debe ser más que descriptiva de casos, y analítico en la conformación de las estructuras internas, históricamente emancipadora, al buscar los procesos de liberación de los conjuntos de acción. "Aunque nos centremos en los procesos internos no olvidamos los condicionantes de clase, (concretados en mapas ecosociales), ni los horizontes de referencia, pues los medios internos están enmarcados en estas motivaciones"[102].

La articulación de redes sociales en torno a la pedagogía de la comunicación es, en consecuencia, un ejercicio metodológico de aprendizaje de lo social que, como resultado, busca abocarse, a un mayor compromiso y participación de los movimientos sociales en el desarrollo e implementación de las políticas culturales. Un aspecto que, como se ha analizado en un anterior capítulo, constituye una exigencia prioritaria en las agendas públicas de los sectores implicados en materia de desarrollo local.

Las redes pueden ayudar, en esta tarea, a soportar el conjunto del esfuerzo y apoyar donde la posibilidad del grupo no permite seguir sosteniendo la actividad. El objetivo de crear redes es pertinente no por la necesidad de generar nuevas dependencias, sino más bien por la necesidad, sobre todo, de crear vasos comunicantes por los que circulen la experiencia y el conocimiento desarrollando las manifestaciones "negativas" de los grupos que conforman culturalmente las redes activas que vertebran la comunidad. En este sentido, el paradigma de la red ha demostrado ser especialmente útil en la implementación de acciones educativas y en la movilización de estrategias de desarrollo comunitario. La generación de redes produce mayores

---

[102] RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Las ciudades hablan*, op.cit., p.29.

niveles de competencia comunicativa. Al involucrar a los actores sociales en la organización territorial, amplía la participación de la gente en el diseño de las alternativas de desarrollo y favorece la formación cooperativa en la asunción de las responsabilidades pertinentes.

Si el modelo de desarrollo neoliberal constituye una red de intereses a favor de un sistema cuyo fundamento es la apropiación privada de los productos del trabajo social, disgregando esfuerzos, excluyendo la independencia de las organizaciones, aislando a los disidentes y rompiendo los vínculos y la comunicación entre los diferentes sectores en el interior de nuestras ciudades, el pensamiento en términos de red configura, fortaleciéndolos, nuevas solidaridades locales, cambiando la mirada social de los sujetos sobre la trama contextual que estructura su entorno inmediato. Tal apuesta comprende el reconocimiento de que la desarticulación de las formas tradicionales de organización social requiere de un espacio organizacional alternativo, dentro del cual sea viable la emergencia de espacios virtuales integrados, ya que el debilitamiento de la red social impide conocer con quién se cuenta, de quién se puede recibir ayuda y con quiénes se puede compartir, a través del reconocimiento mutuo, la intensidad aleatoria de la vivencia y experiencia de social de los sujetos. La importancia de mantener activa la red, reconfigurándola permanentemente en función del cambio social, hace por necesidad exigible la producción activa de las condiciones del contexto en el que el sujeto, junto a los otros, pueda sentir la posibilidad de dominio de su entorno.

De tal modo que, en la medida que contribuyen a fortalecer el tejido social de la comunidad, las redes locales configuran el espacio necesario para la educomunicación y el desarrollo local, frente a la circulación mundialmente concentrada de los sistemas de información y decisión de las redes globales. Así, frente a la lógica de la desafiliación que genera la lógica del capital, la promoción de un mapa reticular activo constituye una

valiosa posibilidad de otras alternativas de desarrollo comunitario.

A partir de un nuevo pensamiento sistémico que valora el conocimiento y la acción social en términos constructivistas, la intervención en red configura un espacio complejo de alta densidad favorecedora de las intervenciones participativas. La consolidación e impulso de una estructura sólidamente reticular favorece el desarrollo y la consolidación de la red comunitaria de relaciones informales y el aprendizaje de las habilidades necesarias para establecer y entablar relaciones sociales plenamente activas.

8.3. De las redes tópicas a las redes posibles e imaginables.

El pensamiento en red, dado el contexto actual de las transformaciones sociales, favorece la necesaria reconstrucción de la sociedad civil. Pensar en red abre, en otros términos, una posibilidad de intervención que considera el desarrollo de capacidades en todas las personas y en las organizaciones y grupos comprometidos. La intervención en red parte conceptualmente en este sentido de la idea según la cual la sociedad civil se desarrolla y crece a partir de que sus integrantes pueden evolucionar de persona-objeto a persona-sujeto, con un protagonismo responsable en las diferentes redes en las que actúan para incrementar así la capacidad de toma de decisiones en función del bienestar de su comunidad y el desarrollo de la producción en calidad de productores activos de estas transformaciones. Pues, como hemos señalado anteriormente, es a través de las redes informales como contexto cultural donde el conjunto de la sociedad reorganiza una y otra vez sus representaciones sociales así como la diversidad siempre cambiante de formas, espacios y contextos sociales. Las redes informales constituyen, de hecho, el lugar natural de participación comunitaria. Por ello, la intervención en red constituye una modalidad participativa de transformación

social que busca la resolución de problemáticas comunes fortaleciendo los lazos organizacionales de la comunidad a partir de las redes sociales ya existentes. Ahora bien, la práctica de intervención en red no se limita únicamente a la extensión y fortalecimiento de las redes sociales institucionalizadas, antes bien este tipo de intervención busca por encima de todo trascender los límites tradicionales de las instituciones (escuela, municipio, empresa, medios de comunicación social,....) para optimizar la utilización de los recursos de las comunidades, las personas y las organizaciones donde las experiencias se llevaron a cabo con el fin de transformar el entorno en dirección al horizonte deseado consensualmente.

La intervención comunitaria en red presupone una demanda orientada prospectivamente en un doble sentido:

a) El deber ser, que orienta el proyecto social del colectivo en un sentido de futuro.

b) El elemento utópico, que cristaliza en la inmanencia deseante del colectivo: formas de agenciamiento y creación de dispositivos de acción[103].

Toda red integra un espacio imaginario, que localiza la frontera del grupo significativo de los sujetos, y una narrativa, que difunde la realidad compartida en dicho territorio. La intervención activa en red busca generar la apropiación consciente del espacio por los actores sociales a través de su participación formal o informal, en los procesos de transformación del entorno inmediato.

Ahora bien, la red social significativa, la red microsocial, que puede trazar el educomunicador en sus intervenciones es un espacio imaginario establecido convencionalmente en sus delimitaciones por el propio

---

[103] Cfr. NEBOT, Joaquin, *El que espera en el umbral. Problemas en la intervención en redes sociales*, en Dabas/Najmanovich, op.cit., p.282.

investigador social. Como explica Sluzki, "esa frontera, con todo, es artificial, ya que la red habita en redes más amplias y en conjuntos más vastos que incluyen a los grupos informales amplios, los subgrupos culturales y los contextos económicos, políticos, culturales y sociales en constante evolución... cuando no en involución"[104]. La delimitación de la misma es una función cuya responsabilidad debería depender de los propios grupos sociales. Aun sabiendo que toda delimitación de las redes de intervención social es, por definición, arbitraria, tal función analítica debe establecerse por parte de los sujetos de la investigación, a partir de sus propios significados, ya que son los propios grupos los que comprenden y pueden por lo tanto definir correctamente las características estructurales de la red. Sobre todo considerando que, justamente a través del diseño de mapas, los grupos y movimientos sociales van a decidir cuál o cuáles de las muchas redes intersectantes puede ser activada o modificada en determinados momentos dentro del proceso de movilización de lo social. Los colectivos deberían, en consecuencia, evaluar:

- El tamaño o número de personas en la red y factores que afectan el tamaño de la red (migraciones, relocalizaciones, el paso del tiempo,...).

- La densidad. Conexión entre los miembros, considerando que un nivel de densidad medio favorece la máxima efectividad del grupo al confrontar perspectivas, mientras que una red con alta densidad favorece la conformidad en sus miembros.

- La distribución. Proporción del total de miembros de la red y su ubicación en cada cuadrante y cada círculo de la red, considerando que las redes muy localizadas son menos flexibles y efectivas, y generan nuevas opciones que las redes de distribución más amplia, tienen menos reactividad.

- La dispersión. Distancia geográfica entre los miembros y la accesibilidad de las interacciones, considerando por lo

---

[104] SLUZKI, op.cit., p.15.

- **La dispersión.** Distancia geográfica entre los miembros y la accesibilidad de las interacciones, considerando por lo general la mayor o menor accesibilidad para el intercambio un factor proporcionalmente determinante de la efectividad de las respuestas sociales en situaciones de crisis.

- **Homogeneidad o heterogeneidad** y las ventajas o inconvenientes en términos de identidad.

- **Atributos** de vínculos específicos como nivel de compromiso, intensidad, historia, etc....[105].

Además de la red, los grupos sociales deben ser capaces de analizar cada nudo de la estructura reticular. Los vínculos deben ser analizados en función especialmente de sus atributos, considerando las funciones prevalecientes, el nivel de multidimensionalidad de los mismos, la reciprocidad, la intensidad o compromiso de la relación, la frecuencia y la historia de la relación[106]. Pues, insistimos, el trabajo analista del interventor corre el peligro de sucumbir tentado en formalizar la red social mediante una hiperorganización cosificante en fronteras demasiado estrechas la ambigüedad y espontaneidad creativa de las redes informales que organizan toda comunidad.

La participación social en la medida en que exige una posición responsable de los actores sociales en su intento de cambiar el futuro y presente de la comunidad, necesita supeditar el saber analítico del investigador al desarrollo autónomo del espacio de las redes sociales en cuanto estructura constituyente para la mejora cualitativa de las prácticas sociales en un sentido reflexivo. "La interacción activa supone que la comunidad, una vez que alcanza clara conciencia de los vínculos que la ligan a los distintos actores sociales y a estos con la producción del espacio y que reconoce los mecanismos a través de los cuales dichos vínculos se establecen, se encuentra

---

[105] Cfr. SLUZKI, op.cit., pp.45-48.

[106] Ibid., pp. 59 y 60.

capacitada para diseñar líneas de acción que le permitan potenciar dichas interacciones en beneficio del emprendimiento y rediseñar sus metas en función de sus probabilidades concretas de éxito"[107]. Es por lo mismo que:

> "La intervención en redes sociales posibilita la creación de respuestas novedosas frente a los problemas y necesidades; la posibilidad de toma de conciencia, esto es, pasar de aquello que hago habitualmente sin darme cuenta, un darme cuenta a partir de compartirlo con otros; el incremento de la responsabilidad social; la formación y desarrollo del ciudadano; la capacitación de actuales y futuros dirigentes de la comunidad; el incremento del grado de complejidad de las organizaciones sociales y su proceso de desarrollo así como de la capacidad de gestión"[108].

En relación con el sentido original de esta metodología, Elina Dabas resume en cinco funciones los objetivos finales de la educación popular para el desarrollo descentralizado a partir de la intervención en red:

a) Potenciar los niveles de relación existentes en los equipos técnicos provinciales en el nivel intra e interregional; entre dichos equipos y las localizaciones educativas, y en las localizaciones educativas en sí mismas y entre sí.

b) Optimizar los recursos existentes.

c) Colaborar en el proceso de descentralización contribuyendo a la construcción de relaciones más horizontales y participativos a partir de la apropiación crítica de los grupos en la definición de acciones futuras.

d) Tender hacia la visualización de la comunidad como un sistema donde cada subsistema se acopla sin perder su singularidad sino potenciando su accionar conjunto.

---

[107] DABAS, Elina, *Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales*, Paidós, Buenos Aires, 1993, p.152.

[108] DABAS, E., *De la desestructuración de lo macro a la estructuración de lo micro: las redes sociales en la reconstrucción de la sociedad civil*, en Dabas /Najmanovich, op.cit., p.453.

e) Maximizar los procesos de socialización de la información, democratización del poder y accionar solidario[109].

Luego, en coherencia con los fines metodológicos de la educación popular y el desarrollo e intervención en red, la IAP, como fundamento metodológico para una Pedagogía de la Comunicación, debe aspirar a crear una red capaz de establecer vínculos transversales de interacción social a todos los niveles, democratizando en el proceso de toma de conciencia las estrategias de desarrollo local. Como ya hemos insistido, la planificación democrática del desarrollo comunitario requiere el concurso activo de sectores, distintos grupos y actores sociales que integran una comunidad, en la medida en que la toma de decisiones sobre las alternativas de desarrollo se torna compleja y difícil, requiriendo un diálogo comunitario para la identificación responsable con los objetivos adoptados por la propia entidad local.

Tal perspectiva deriva directamente del planteamiento de un enfoque sistémico abierto, de segunda generación. Como nos muestra la metodología en red, existen cuatro principios connaturales a un pensamiento complejo de los ecosistemas: la plurilocalidad, la segmentariedad y la heterogeneidad, la homogeneidad y multiplicidad de las representaciones culturales y los grupos sociales. La pertinencia de una intervención educomunicativa al servicio del desarrollo va pues a obligar a adoptar como punto de referencia un nuevo marco de territorialidad como espacio itinerante que obliga a los sujetos a un constante nomadismo urbano.

En este marco teórico, como hemos visto, se entiende que toda estrategia de desarrollo local debe comprender un espacio físico territorial -espacio tópico de confluencia e integración de los actores sociales- y un espacio imaginario de lo social comunitario -territorialidad de los códigos-. La intervención en red lo que hará es mapear conjuntamente estos aspectos. Esto es, buscará elaborar una cartografía de la comunidad que los grupos

---

[109] DABAS, E., *Red de redes. Las prácticas de la....*, op.cit., pp.72-76.

y actores sociales conozcan para su reflexión previa a la acción para el desarrollo. La cogestión en red puede contar incluso con la participación activa de la propia institución municipal. La organización comunitaria en el trabajo de redes incorpora de hecho productivamente a la red la perspectiva interinstitucional del gobierno autónomo del municipio en el proceso de programación, ejecución y evaluación de las tareas. Ahora bien, dado el nomadismo, complejidad aleatoria y pluridimensionalidad de lo local es necesario que la intervención contemple la participación socialmente activa de los nudos de la red haciendo fluir la información y el conocimiento de manera dinámica por todo el tejido social. Esta, de hecho, es la razón básica por la que la comunicación y la educación popular sirven, en un sentido amplio, a los fines de lanzar puentes y favorecer el diálogo público, poniendo a disposición de los movimientos sociales el conocimiento sobre el hecho de la representación de sus imágenes en cuanto grupos participantes de una comunidad.

8.4. El tercer sistema en la mira de la educomunicación.

Situar en la comunicación el punto nodal de una estructuración social que se pretende alterna, implica fundamentalmente favorecer la acción comunicativa frente a la racionalidad instrumental. "La fuerza generadora de consenso en educación y poder, a través de la comunicación que busca el entendimiento, se opone a la posibilidad instrumental; ya que cuando el acuerdo es buscado en serio, es un fin en sí mismo; y no puede ser instrumentalizado para otros fines"[110]. El nuevo contexto de progresiva "colonización de la vida cotidiana" (Habermas) por la razón instrumental del sistema económico y sus normas subsidiarias es, de hecho, como señaláramos el origen que dé sentido al auge y éxito de los nuevos movimientos sociales en su reclamación de mayores espacios de comunicación y de nuevos estilos de vida convivenciales, basada en reivindicaciones de carácter cultural y societario.

[110] IDEPAZ, *Reflexiones para construir una propuesta de educación popular*, Cuadernos de Educación Popular, número 1, Ecuador, 1993, p.35.

Hemos visto también que la lógica de la red, nos lleva a construir la intervención participativa a partir de los espacios sociales de convivencialidad existentes. Y cómo estos buscan ser superados, más allá de su extensión y fortalecimiento, en el espacio imaginario de nuevas formas de organización comunitaria. Ahora bien, parte central del núcleo de la propuesta metodológica aquí defendida se orienta justamente a la construcción social comunitaria a partir de lo simbólico, a partir de la comunicación y la información, en torno a la estructura social organizada, ya sea formal o informalmente, con el fin de transformar el municipio en virtud de otro sistema social y un modelo de desarrollo distinto.

El proceso general de la IAP que hemos diseñado teórica y metodológicamente busca antes que nada desembocar en redes de organismos sociales convergentes cuya finalidad no es otra sino el apoyo a la construcción y autonomía del poder popular local. El pensamiento y la acción comunitaria propuestos según el principio de la epistemología de la red busca construir nuevas instancias de decisión complejizando las potencialidades del sector social mediante la configuración de alternativas posibles y ámbitos contrahegemónicos de poder, que promuevan una participación dialógica orientada a la transformación y el cambio local de manera colectiva. El trabajo de la investigación participativa consiste, de hecho, en crear sus propios espacios para extenderse en el tiempo, horizontal y verticalmente, en una perspectiva comarcal. Como indica Fals Borda, el refuerzo de redes locales de movimientos políticos, cívicos y culturales independientes favorece el desarrollo de las regiones y la construcción de redes de ámbito nacional e internacional, estableciendo un modelo de organización social de las base hacia arriba y de la periferia al centro territorial en una forma participativa de democracia:

> "La práctica de la tensión dialéctica entre bases y actividades y el quiebre de la relación de sumisión implican el reforzamiento de las conocidísimas organizaciones formales de las comunidades, con las cuales se ejerce el contrapeso político hacia afuera en casos necesarios (...) Así como saber es poder, de la misma manera saber organizarse e interactuar por la justicia ante propios y extraños es reconocer el viejo dicho de que la unión hace la fuerza (...) A este

nivel, el contrapoder popular alimenta una conciencia colectiva de base que mantiene a la gente alerta contra los abusos y descuidos del poder formal propio"[111].

La importancia de lo regional en la tensión dialéctica entre lo micro y lo macro, lo social y lo político, converge aquí con el descubrimiento de la importancia de lo local en el proceso de extensión de los trabajos de investigación participativa. En este nivel, se asienta el principio territorial de la intervención autoanalítica que aspira a construir redes complejas dentro del contexto social de formación. La extensión reticular autogestionaria de los movimientos sociales en el ámbito de lo regional garantiza en este mismo espacio los procesos catalíticos de síntesis entre lo local y lo nacional, lo micro y lo macro, lo particular y lo general, así como entre la formación social y el modo de producción.

Además, "los empeños por regenerar el tejido asociativo y por articular el ámbito social y el político suelen implicar un valioso proceso de autoeducación popular, muy pegado a la difícil tarea de consolidar una democracia realmente participativa. Este mismo proceso favorece la sensibilidad para descubrir problemas y proponer soluciones mediante iniciativas populares, consultas directas de carácter local, sondeos estadísticos, comisiones informativas o, consejos sectoriales, todo ello en una clara dinámica de desconcentración y descentralización, lo que fomenta un sentimiento de apropiación y de implicación activa de los ciudadanos"[112].

La lógica epistémica de intervención en red implica una concepción distinta del saber, la cultura y la transmisión educativa del conocimiento. En ella el saber no se difunde. Más bien al contrario, el conocimiento, en cuanto que es producido socialmente y compartido colectivamente, hace redistribuir los lugares, las materias y las redes mediante las cuales se sabe.

---

[111] FALS BORDA, Orlando, *Conocimiento y poder popular*, Siglo XXI, Bogotá, 1985, p.62.

[112] SANCHEZ TORRADO, Santiago, *El concepto de ciudadanía*, Red CIMS, Madrid, 1992, p.9.

Pues el saber no es performativo. El saber busca más bien conformar aquí un nuevo equilibrio de poderes en la red.

La pedagogía de la comunicación trata de crear espacios sociales de construcción informativa mediante la apertura de comunidades de valores, ligadas a otros ámbitos de la sociedad en forma de redes[113]. La lógica de intervención en red parte pues de la praxis grupal de los movimientos y actores sociales para fortalecer, modificar e intervenir en un proceso de transformación los dispositivos de relaciones sociales existentes.

Esta perspectiva del desarrollo implica una percepción de lo comunicativo y las redes sociales vinculada a las formas de lenguaje e interacción social. El desarrollo local depende pues, según esta perspectiva, de los siguientes principios:

- Una visión de la comunicación como coordinación de acciones en el lenguaje.

- Una nueva forma de analizar el contexto en términos de compromisos lingüísticos basicos (pedir/ofrecer, prometer, afirmar y declarar).

- Una nueva visión del mundo, las organizaciones y las biografías individuales como interpretaciones en vez de hechos.

- Una nueva aceptación de la diferencia del otro como legítimo e inevitable.

- Una mejor posibilidad de establecer acuerdos continuamente concertados, basándose en los puntos anteriores.

- Una mejor competencia en coordinar acciones con otros a partir de la posición de responsabilidad en vez de víctima.

---

[113] El enfoque de redes concibe los nuevos movimientos sociales como manifestaciones de redes socioespaciales latentes, cuyo elemento aglutinador son sobre todo comunidades de valores.

- Una mayor apertura al diseño flexible y al cambio de planos en el curso de las acciones, cuando la situación así lo requiere[114].

> El interventor en comunicación educativa debe partir pues del *reconocimiento de las redes informales que organizan y traman el texto* de la comunidad local. El pensamiento complejo en red busca contribuir a la generación de una historia común conocida y compartida por los miembros de la comunidad, en la construcción del proyecto como comunidad al objeto de poder rescatar la pertinencia de los discursos sociales para alcanzar el consenso público en la dialéctica de la confrontación y el diálogo comunitario. Como hemos destacado, una condición básica, apuntalada en base a la metodología de la red, es la necesidad de explorar todas las voces y ofrecer la palabra a los sujetos que representan una perspectiva diferente. En este sentido:
>
> "*La ventaja que el método aporta cuando la praxis abordada implica* operaciones en redes sociales, tal como sucede en los emprendimientos comunitarios, es que el conocimiento resultante es producto sintético, a su vez, de la interacción dialéctica entre el conocimiento generado a partir de la praxis disciplinar y el generado a partir de la praxis de la comunidad. Implica un aprendizaje en el que se encuentran comprometidos el pensar, el hacer y el sentir"[115].

La comunicación constituiría el lugar de intersección de la praxis y el pensamiento social como factor indispensable en el crecimiento y organización de los movimientos sociales. En la medida que la identidad específica de estos colectivos depende del conocimiento y comprensión de su propia realidad y del contexto externo, el rol de la comunicación educativa consistirá en apuntalar la conversación de las organizaciones populares e instituciones sólidas de la sociedad civil. La finalidad de la educomunicación cumple, en otras palabras, la función esencial de gestar democracia interna formal e informal para aprender de ella en el proceso de intervención social. A través de la práctica emancipadora de la comunicación educativa, la construcción de redes sociales busca, en definitiva, una vía intermedia de desarrollo con protagonismo especial de los movimientos sociales:

"Una comunicación democrática, una cultura popular, como proyecto de otras relaciones sociales y otra vida cotidiana,

---

[114] Cfr. PRIMAVERA, Heloísa, *Todo/nada, siempre/nunca, distinto/igual: acerca de redes sociales y participación*, en DABAS/NAJMANOVICH, op.cit., pp.185 y 186.

[115] DABAS, *Red de redes. Las prácticas de....*, op. cit., p.142.

debe desplegarse en el seno de organizaciones múltiples con auténtica participación. La democracia no es sólo un problema de las instituciones del Estado; es un requisito de las organizaciones de la sociedad civil. Sólo si se gestan movimientos democráticos que den cuenta de los plurales intereses de la sociedad y los individuos, podrá constituirse un modelo global democrático"[116].

La perspectiva de este tipo de intervención educomunicativa es el logro de la autogestión comunitaria responsable en la programación, ejecución y evaluación de las tareas que conciernen a la propia comunidad. Pues todo proceso de autogestión es fundamentalmente un proceso de aprendizaje. La comunidad se convierte así en el actor colectivo que toma las decisiones y determina en consecuencia las acciones a seguir midiendo sus fuerzas y valorando las posibilidades de éxito de cada una de ellas.

La participación independiente de sectores e intereses populares en el problema entre estatización y privatización de los medios y tecnologías de la información demuestra a este respecto la existencia de una vía alternativa intermedia en la construcción local del desarrollo. Democratizar las comunicaciones de masas, tender a una mayor participación desde la instrucción y preparación de los actores sociales son pues, en resumen, los objetivos básicos que justifican la actividad metodológica de la Pedagogía de la Comunicación en su intento de desplegar nuevas redes, circuitos y estructuras sociales alternativas, que aparezcan como el modo cultural de una política distinta.

---

[116] MATTELART, Armand y SCHMUCLER, Hector, *Construir la democracia*, Comunicación y Cultura, número 7, México, 1982, p.9.

8.5. Del paradigma representacional al socioanálisis de la representación.

A partir del marco teórico conceptual que nos ofrece la experiencia del socioanálisis, el trabajo en redes de la comunicación educativa retoma conceptos tales como el de institución y transversalidad para una praxis reflexiva en torno a las representaciones culturales en el momento de la intervención local.

El campo de la red, como mencionamos, es un campo de lo tópico. Se sitúa a medio camino entre la redundancia y el estereotipo. Pues el campo del saber social es un campo de poder bajo control de dispositivos de acción y semiotización determinados. El lenguaje fija y construye la experiencia social de los sujetos. De manera que la conciencia humana, al resultar ambiental y socialmente condicionada, refleja y transforma su propio entorno por medio del código expresivo del lenguaje. Ahora bien, la imaginación es el campo de la potencia que cuestiona el campo de representaciones instituido:

> "El imaginario social está allí para lo que le es propio, esto es, otorgar sentido social al espacio institucional y comunitario y reciclarlo en su permanencia universal. Vano intento del imaginario social en contraposición con la lógica de la imaginación radical y el plurisentido de los magmas. La demanda social se dispara justamente en el punto de intersección del imaginario social y las lógicas de los magmas"[117].

La construcción de imaginarios colectivos a partir de la realidad cotidiana significa, frente a las realidades y estereotipos tópicos de los medios masivos, la creación de identidades nunca acabadas, es decir, la organización de imaginarios u-tópicos. Como indica Pakman, "una red social comple su carácter de organización de sujetos humanos sólo en la medida que encarna un proyecto utópico, no como meta futura, sino como espacio presente, no como ideal, sino como fundamento básico de lo humano: la construcción cotidiana de un espacio"[118].

---

[117] RODRIGUEZ NEBOT, Joaquin, *El que espera en el umbral. Problemas en la intervención en redes sociales*, DABAS/NAJMANOVICH, op.cit., p.283.

[118] Pakman, op.cit., p.301.

La utopía no ha de entenderse aquí en modo alguno como una forma o espectro fantasmal[119]. Más bien al contrario, la utopía forma parte de un proceso político donde se articulan las fuerzas sociales como proyecto de vida, apoyándose en la crítica para desarrollar un conocimiento que libere potencialidades sociales, realidades alternativas o historias posibles. La utopía, en este sentido, debe constituir parte esencial de la integración educativa, puesto que la educación consiste básicamente en conocer y entender el mundo de la vida, sus derivaciones y tendencias, con el fin de dirigir y anticipar los previsibles cambios sociales. Lo que distingue a la Pedagogía de la Comunicación, fundamentada en la educación popular, de la enseñanza clásica es que tal anticipación se construye colectivamente a través de la participación grupal con fines emancipatorios. La utopía se entiende por tanto aquí como construcción de un proyecto de sentido histórico.

Si bien existe la imposibilidad lógica de conocer simultáneamente la identidad, los frentes y los procesos de cambio emprendidos por las acciones sociales colectivas (el orden social es inconsciente) sí podemos en cambio impulsar estos procesos de cambio imaginariamente (utópicamente) a través de los movimientos sociales. Es por ello que "en las grietas del fracaso del reformismo heterogestivo y ante el panorama global de su tendencia declinante, que las fuerzas inventivas y vitales de las redes sociales pueden encontrar los infinitos caminos para su actualización productivo-deseante-revolucionaria"[120].

El objetivo de la intervención en red con el conjunto de los movimientos sociales en torno al aprendizaje educomunicativo en el ámbito local de las representaciones sociales no es otro sino la aprensión de las identidades como proceso de interacción con los otros como condición del proyecto del tercer sistema frente al primer (Mercado) y segundo (Estado) sistema. La

---

[119] Cfr. DERRIDA, Jacques, *Espectros de Marx*, Editorial Trotta, Madrid, 1995.

[120] FRANKLIN, Gregoria, *Diez postulados para pensar una estrategia de supervivencia a nivel de las redes sociales*, en Dabas/Najmanovich, op. cit., p.110.

confrontación de los discursos que enarbola cada grupo en relación con otros colectivos que integran la comunidad plantea la necesaria confrontación del sistema de poderes y la lógica o sentido común de cada sector social determinado, con el fin de configurar movimientos populares en bloque que rompan el aislamiento monológico de cada grupo particular y puedan favorecer el diseño consensuado de una alternativa local de desarrollo. "De ahí que nos interese, más que las propias identidades de los sujetos sociales o de los movimientos, sus relaciones internas, rizomáticas o en múltiples redes, fracturadas y fractales, que condicionan sus conductas, ideologías y estilos de hacer. Es decir, cómo tratan de superar en cada grupo las carencias básicas que los constituyen, las prohibiciones culturales a sus deseos, tal como lo aprendieron en su relación con la autoridad del padre, del maestro, del Estado, o de la TV"[121] en el proceso de reflexión y auto/re-conocimiento de sí mismos y de los otros:

> "El desarrollo del espíritu crítico que tiende a una cierta elucidación de lo vivido cotidiano y de las formas repetitivas de lo que termina, debido a su ininteligibilidad, por ser percibido como fatalidad es algo necesario y posible, una vez podadas ciertas ilusiones, ingenuidades y supercherías. Con esta perspectiva, la intervención vuelve a surgir explícitamente como algo que nunca, sin duda, ha dejado de ser: un trabajo educativo"[122].

La pertinencia de la aplicación de los conocimientos aportados por el socioanálisis francés y la psicopedagogía institucional en cuanto marcos de representación útiles para la reflexión de redes aconseja aquí el recurso a la perspectiva socioanalítica en el proceso de intervención, en cuanto favorece el máximo de reflexividad sobre la praxis en las interacciones de los sujetos sociales. Al tender a los procesos de autogestión, la lógica movilizadora del socioanálisis garantiza que los colectivos produzcan saber y un conocimiento profundo sobre sus propias condiciones de vida. De hecho, la principal contribución del análisis institucional a la ruptura

---

[121] RODRÍGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Las ciudades hablan*, op.cit., p.38.

[122] ARDOINO, Jacques, *La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?*, en GUATTARI, F. et al., *La intervención institucional*, Plaza y Valdés, México, 1987, p.39.

epistemológica de las ciencias sociales de segundo orden es precisamente que, por vez primera, se descentra la función del investigador en favor de la capacidad autogestora de los grupos, favoreciendo un modo de análisis que busca favorecer, por lo mismo, antes que nada, el proceso efectivo de autoconocimiento de los actores sociales en el àmbito de sus actividades cotidianas, para que puedan reflexionar por sí mismas acerca de las fuerzas que actúan sobre ellos. Se trata pues, esencialmente, de un método de toma de conciencia. El socioanálisis logra provocar una reflexión crítica acerca de la organización y las finalidades actuales del trabajo, acerca de las posibles o imposibles modificaciones en el marco de nuestra sociedad, al ser una metodología de la reflexión grupal sobre la sociedad misma, que analiza como posibles las percepciones y cristalizaciones ideológicas en la representación de la realidad, "aun cuando ninguna interpretación por parte nuestra se aparte de los marcos institucionales"[123].

Como señalara Lewin, la teoría del campo de la dinámica sociocultural exige que entendamos no sólo la cultura y sus características de personalidad y las interrelaciones funcionales entre las instituciones, sino también las percepciones de la gente sobre las alternativas que enfrentan para cambiar situaciones[124]. Tales percepciones influyen críticamente sobre la reacción última de la sociedad y de la cultura frente al cambio, de ahí que la relación entre la comprensión de una situación y la acción sea tan íntima que la teoría de la dinámica de la aculturación nos plantee un paso más allá de la mera observación en el proceso autoanalítico. La acción participativa del grupo sujeto es, por ello, condición indispensable para el reconocimiento de los actores sociales, tal y como plantea el socioanálisis, pues sólo mediante la

---

[123] MENDEL, G., *El sociopsicoanálisis institucional*, en F.Guattari et al., *La intervención institucional*, Plaza y Valdés, México, 1987, p.205.

[124] Hemos visto cómo a partir de Gramsci la revalorización del sentido común como sistema de representaciones sociales, creencias y cristalizaciones ideológicas representa un conjunto general y disperso de valores sociales cuya función es determinante en la articulación de la práctica diaria y en la liberación del lenguaje alienado.

acción comunitaria compartida todos los involucrados pueden educarse en la situación compleja de intervención, esclareciendo los fines de cada uno para una mediación efectiva sobre la realidad local. En este contexto, el socioanálisis resulta una referencia necesaria para la metodología en materia de comunicación educativa, en la medida que, superando los planteamientos de Gramsci, elabora una teoría local del poder, que intenta favorecer la creación de conocimiento y estrategias participativas de desarrollo a partir de la propia práctica de las estructuras y redes sociales.

La teoría y metodología del socioanálisis se apoya en una visión del acto humano como productor de poder para intentar socializarlo reflexivamente en el grupo interventor. En este sentido, la perspectiva de la red favorece socioanalíticamente una perspectiva de la potencia que opone la metáfora del ecosistema a la metáfora del poder como una forma de ejercicio colectivo de construcción según la lógica cooperativa. "Las construcciones sociales práxicas no se centran tanto en lo ya dado (estadístico o motivacional) como en desbloquear las relaciones constrictivas de lo social dominante. Es decir, se trata de provocar dinámicas sinérgicas, que multipliquen las oportunidades de creatividad de las relaciones sociales"[125]. Para ello, el objetivo principal de la praxis interventora debe orientarse a reactivar la circulación de las significaciones congeladas, devolver a las representaciones su posición de discurso y lograr su asunción por los sujetos hablantes en el acto que contribuye a desplazar los límites y las líneas de separación de lo decible y lo no decible [126] favoreciendo la apertura transversal de los discursos entre lo deseado (instituido) y lo deseante (instituyente) que fija sedentariamente todo territorio o terreno institucional.

---

[125] RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Metodologías participativas y práxicas*, Cuadernos de la Red, número 3, Madrid, 1995, p.4.

[126] ARDOINO, op.cit., p.84.

8.6. La producción social de transversalidad.

Como señala Guattari, el problema del territorio es un problema de la desterritoralización. Si planteamos como objetivo la emancipación social de los sujetos, urge una teoría de la subjetividad desterritorializada (red) así como una práctica de intervención centrada en las transformaciones de la vida cotidiana que, de manera continua, conduzca a una reapropiación colectiva de las cuestiones de la economía del deseo. Uno de los logros más interesantes de este pensamiento en red es que favorece precisamente la conversión del grupo y la persona-objeto en grupo/persona-sujeto, "con una clara visualización de sus recursos, una valorización de sus saberes y una toma de conciencia de los logros que se puedan obtener a través de la participación activa en la organización social"[127]. Elina Dabas destaca como aportaciones de la intervención social en red la optimización de la organización autogestionaria, el cambio de la subjetividad de las personas y el desarrollo de la capacidad autorreflexiva que promueve una reconstrucción crítica de las relaciones sociales a nivel colectivo.

Especialmente, este último aspecto es un factor determinante en la posibilidad de reconstrucción del desarrollo local en un contexto complejo como el que vivimos, caracterizado por la centralidad económica y social de la producción simbólica, cultural y comunicativa en las sociedades tardocapitalistas. Como señala Guattari, en el marco general de la economía-mundo, la producción capitalista fabrica masivamente y de forma indiscriminada bienes y servicios comercializables, con destino a su circulación y consumo, a la vez que se desarrolla, a tal fin, instituciones y mecanismos infra-individuales (sistemas de percepción, de comportamiento, de representación imaginaria, de sumisión a las jerarquías y a los valores dominantes) en el dominio del deseo del sujeto y la domesticación de lo social. La importancia que adquieren hoy los equipamientos colectivos, los equipamientos sociales, los

---

[127] DABAS, Elina, *Red de redes. Las prácticas de intervención en redes sociales*, Paidós, Buenos Aires, 1993, p.19.

equipamientos de salud, de educación, de ocio, etc...., que son las verdaderas fábricas donde se fabrica la fuerza colectiva de trabajo y el socius en su totalidad responde, en este sentido, a la conformación cognitiva, perceptual, de las instituciones como cristalización ideológica de las representaciones sociales.

Las mutaciones tecnológicas, las nuevas perspectivas y usos semióticos que representan los equipamientos colectivos acarrean, según Guattari, un deterioro continuo de las territorialidades de uso. La construcción de metarrelatos y del nuevo obrero social deriva así en un proceso de construcción del capitalismo mundial integrado, en el que se opera una mezcla de territorios, imágenes y sistemas de control, siendo por tanto este campo donde se construyen las representaciones del desarrollo y donde se da forma a la ciudad cableada. Hoy día, "los complejos inconscientes se anudan menos en el Edipo familiar que en este tipo de equipamientos colectivos, de estructura de producción, de medios masivos, de sistemas de transportes, al no ser posible pronunciar una frase o hacer un gesto que no se inscriba de inmediato en esa red" mundial de la economía-mundo[128].

Sólo una praxis reflexiva en torno a la apropiación de este campo permite la apropiación de la cultura y el autoanálisis grupal de las representaciones sociales para desbloquear la energía de lo social en la apropiación y extensión del conocimiento al servicio de la transformación local del desarrollo. Pues la ruptura con la lógica de la comunicación como dominio exige la liberación de la palabra, como condición previa a la apropiación del entorno y la expansión potencial instituyente de las redes sociales informales, al ser este el espacio institucional de reproducción de la economía del deseo tardocapitalista.

Partir de la realidad inmediata, construir el mundo o universo simbólico, facilitar las interrelaciones, garantizando la apropiación de los proyectos, estructurar democráticamente

---

[128] GUATTARI, op.cit., p.108.

los escenarios públicos y devolver los discursos sociales en forma de diálogo abierto a los grupos y diferentes voces de la comunidad local constituye pues el itinerario práctico de esta metodología al fin de lograr los objetivos propios de un desarrollo emancipador.

Ahora bien, "dar la palabra o ayudarla a manifestarse no basta. Lo que es más importante es acompañarla y ayudarla a desarrollarse, a pesar de los obstáculos y los temores que hace nacer, cuando sus efectos se hacen sentir en la vida cotidiana como resultado de acontecimientos imprevistos, de la emergencia de nuevos actores, o de decisiones que rompen con cierto pasado y abren otras posibilidades"[129].

La pertinencia y objetivo de la presente tesis exige además orientar toda la praxis de intervención en función de las estrategias y funcionamiento de las redes sociales centrando todos sus esfuerzos en la promoción y desarrollo del diálogo que favorezca la apertura discursiva y el contacto en el establecimiento de vasos comunicantes entre los diferentes espacios de organización de la realidad social. Como hemos señalado, el estudio de la naturaleza de las acciones de desarrollo, la aplicación de una propuesta de comunicación educativa para la promoción local con el concurso de los sectores sociales implicados, exige como condición inexcusable partir del reconocimiento de la centralidad de la comunicación simbólica en la construcción autónoma del desarrollo local, en cuanto exigencia dialógica de reconocimiento mutuo. Esto es, antes que nada, es necesario el uso de metodologías teóricamente abiertas y epistémicamente operativas que sirvan, en este sentido, a las necesidades y carencias de los movimientos sociales, con el fin de garantizar el aprendizjae creativo y emancipador de la transversalidad. La introducción de una metodología reticular como ésta en la praxis de la comunicación educativa emancipadora busca de manera consciente los procesos de autoformación grupal y comunitaria, movilizando procesos de interacción sistemática mediante una comunicación abierta y

[129] ARDOINO, op. cit., p.85.

participativa entre los diferentes grupos que conforman el tejido social comunitario, a través del mapa transversal de relaciones sociales de la cotidianidad.

Así pues, a nuestro juicio, gran parte del éxito de la IAP en su intervención al servicio del desarrollo comunitario local depende del grado de transversalidad informativa entre los nudos de la red. La positiva integración entre movimientos sociales, investigadores, sectores informales e institución local es la única estrategia lo suficientemente potente capaz de favorecer una buena sintonía respecto a los objetivos de desarrollo. Desde este punto de vista teórico, sintonizar ha de consistir en abrir cauces de comunicación que propicien el desarrollo de la investigación social y una identidad común que marque el deseo de pertenencia como grupo.

La transversalidad, como uno de los conceptos heurísticos que mejor sintetiza la nueva realidad comunicativa del tardocapitalismo, remite directamente a una representación de la realidad social mediada por los grupos sociales. Todo efecto de transversalización depende tal y como ha sido analizada exhaustivamente por Guattari, del artefacto social e imaginario del grupo. La transversalidad del socioanálisis enlaza, en este sentido, análisis e implicación entre las instancias objetiva e imaginaria. "Junto al análisis de las clases aparecen los grupos, las tramas, las instituciones, las redes y sus dinámicas (inconscientes, conscientes, etc...) formulándonos preguntas sobre las raíces ("rizomáticas") del poder y el autoritarismo"[130].

El filósofo francés distingue por ello, a este respecto, dos tipos de agrupamientos sociales: el grupo sometido y el grupo sujeto:

> "La asunción del grupo-sujeto, en tanto momento de la práctica de los grupos, tiene por soporte la transversalidad. La transversalidad se define por oposición a la verticalidad (estructura piramidal del

[130] RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Aportaciones básicas de la IAP a la epistemología y metodologías*, Documentación Social, número 92, Madrid, 1993, p.33.

organigrama) y a la horizontalidad (sociograma de relaciones más o menos informales), más o menos institucionalizadas en los diversos grados de la pirámide"[131].

El grupo sujeto es un grupo de reflexión y acción, autónomo y concientizado, cuyos integrantes participan cooperativamente en la definición y enfrentamiento de los sucesivos problemas en torno a los que reflexiona y se profundiza la identidad grupal. En cuanto partícipe de la red informal desinstitucionalizada, el grupo sujeto se constituye pues en agente de cambio, rompiendo el marco habitual de los escenarios tópicos en el uso libidinal del tiempo y el espacio como tiempo para sí.

Frente a la trama vertical de las instituciones y el engramado filial de las redes informales, la transversalidad -dice Guattari- supera ambas aporias (de la verticalidad oficial y de la horizontalidad informal) garantizando la realización de una comunicación máxima entre los diferentes niveles y, sobre todo, en los diferentes sentidos. La transversalidad es, en este sentido, la acción instituyente dentro de la autonomía que imprime toda dialéctica en su lógica de agrupamiento. Pues, en el fondo, esta es la dimensión permanente de toda institución, cuya lógica actual es la del cambio constante y acelerado, siendo el sistema comunicativo espejo de esa dinámica de transformación del referente[132]. En otras palabras, la transversalidad es el salto cualitativo del rizoma a la praxis transformadora de una economía del deseo como potencia.

Como explica Rodríguez Villasante, "los rizomas de que hablan Deleuze y Guattari están cargados de silencios, estereotipos, ideologías (en diferentes procesos de cristalización de los discursos). Las Imágenes del Poder pesan verticalmente, los silencios y estereotipos se aplanan horizontalmente, y por eso es necesaria la transversalidad

---

[131] LOURAU, René, *El análisis institucional*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1988, p.187.

[132] Sobre la reflexión de Lourau, citando a Guattari, conviene seguir el hilo rojo que nos lleva a comprender la importancia de este concepto en la obra de Jesús Ibánez al disenar sus propuestas metodológicas para el estudio de la sociedad de consumo, cuyo funcionamiento disperso y multidireccional, plantea la exigencia de una investigación social de segundo orden.

cruzando la montaña triangular de la comunicación, llena de triángulos rizomáticos (raicillas que esponjan la tierra del poder, como la mala hierba que siempre vuelve a aparecer)"[133].

El objetivo de la práctica educomunicativa consiste precisamente en articular y hacer coexistir por tanto, según el principio de transversalidad, los diferentes discursos que atraviesan las representaciones colectivas. Esto es, el verdadero objetivo, posible y deseable, de la pedagogía de la comunicación es estructurar diálogos transversales en el circuito que tejen las redes sociales. Se trata de promover diálogos desde el nivel de la conversación personal y libre hasta debates organizados para la crítica y autocrítica colectivas. En última instancia, la IAP no es sino una metodología de organización del diálogo en el que se supera la simple observación participativa. Por otra parte, si decimos con Ibáñez que la organización social tardocapitalista se define por la ausencia prohibitiva del diálogo, la animación de otros espacios discursivos plurales, en contraposición al ritual estereotipante de los medios, garantizaría la posibilidad de una información abierta y libre, fruto de la participación, el análisis y la toma de conciencia grupal en cuanto factores decisivos en la consecución del cambio. En las relaciones de toda institución (lo instituido y lo instituyente) con los analizadores que pueden generar la transversalidad en el grupo, Lapassade ha llegado incluso a proponer, siguiendo a McLuhan, un tipo de socioanálisis basado en los medios como práctica "medioanalítica" más intensa, sociodramática y caliente que las asambleas, con el uso del periódico, folletos, video y otros soportes comunicativos para liberar la palabra como condición de la movilización de lo social.

Cambiar actitudes, hábitos y costumbres cristalizados en el modo de pensamiento sedentario es, en este sentido, una tarea que vincula la epistemología de la ciencia con la praxis social, que trata de sustituir la tragedia de la crítica por la emoción

---

[133] RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Aportaciones básicas de la IAP a la epistemología y metodologías*, Documentación Social, número 92, Madrid, 1993, p.36.

de la esperanza y la mirada localizadora por el agenciamiento de consecuencias globales. Ciertamente, si la acción y la cogestión con otros es la base de toda política de desarrollo local, los procesos de innovación y autogestión comunitaria a través del socioanálisis institucional pueden generar cambios locales de limitado alcance y envergadura que a futuro, por acumulación, pueden tener consecuencias transformadoras en el plano molar. Así, "negociar, polemizar, convencer, apoyar, resistir, etc., son operaciones que deben formar parte de sus perfiles, ayudando a definir la propia identidad en acciones de desarrollo, cuando se está resolviendo problemas concretos de la vida cotidiana"[134].

Para ello se instrumentará la metodología propia del socioanálisis como estrategia de trabajo con las estructuras sociales que atraviesan la situación de análisis en concreto. Pues el socioanálisis, como hemos acordado, es el marco teórico-metodológico y el instrumento más adecuado para la intervención educomunicativa en los proyectos de desarrollo local, en la medida que implica un trabajo ligado a las demandas de los grupos y los movimientos sociales integrando como mínimo procedimiento metodológico:

1º) El análisis de los logros y obstáculos en el proceso de implementación de los programas de desarrollo.

2º) La planificación de acciones tendientes a la superación de los obstáculos en la aplicación de los plazos del programa de intervención.

3º) La generación de un espacio de intercambio de las experiencias concretas de la comunidad[135].

La finalidad de este procedimiento tiene por tanto por objeto como premisa la generación y apropiación del conocimiento

---

[134] ALFARO, Rosa Maria, *Una comunicación para otro desarrollo*, Calandria, Lima, 1993, p.63.

[135] La vinculación de la propuesta socioanalítica con los movimientos sociales es tan estrecha que, cuando en 1980, el impulso autogestionario comienza a padecer una fase de reflujo, el socioanálisis entra también en una etapa de crisis.

a través de la propia construcción metodológica de la praxis social. La intervención educomunicativa busca abrir el diálogo y la propia reflexividad de los grupos y actores sociales, a través de la red, generando agentes multiplicadores capaces de promover cambios en la institución municipal y transferir las acciones educativas a otros sistemas en los que se hallan inmersos, dentro del propio contexto de la "ciudad informacional". Dicha participación toma la forma de un trabajo social que posibilita movilizar las capacidades de los sujetos para salir de su situación de excluidos. El saberse capaces y el descubrimiento de las posibilidades de un accionar solidario redefine tanto la identidad como la misma acción de los grupos sociales. Esta es la paradoja de lo que denominamos tercer sistema[136].

El destino final de un método educomunicativo emancipador tiene sentido en la medida que trata de convertir las redes en bloques sociales, y estos, a su vez, en un tercer sistema realmente hegemónico, compuesto por movimientos sociales pluralistas y descentralizados. El reto de la construcción de un tercer sistema autónomo frente al dominio de la administración pública y el mercado actualiza, en este sentido, algunos de los fundamentos radicales de la actual crisis civilizatoria. Como señala Nerfin, prìncipe (Estado) y mercader (Mercado) entran en contradicción directa con el ejercicio político y las demandas sociales de la ciudadanía popular, enfrentada a la tecnoestructura corporativa del capitalismo monopólico en virtud del potencial instituyente de sus redes de comunicación descentralizadas[137]. Ahora bien, el proyecto de construcción de este tercer sistema, aunque otorga una mayor importancia a los aspectos comunicacionales o simbólicos, no define lo alternativo a partir únicamente de la comunicación misma. La comunicación, y la educación, son tan sólo un mero ingrediente más para la búsqueda de nuevas formas de relación y dominio sistémico de lo

---

[136] Un método factible de intervención inmediata es, por ejemplo, la participación en la organización barrial como primer espacio de recuperación de la red.

[137] Cfr. NERFIN, Mark, *Los movimientos sociales y otro desarrollo*, Cuadernos de la Red, número 2, CIMS, Madrid, 1994.

social basándose, eso sí, en la importancia del Otro como aspecto sustancial del proyecto compartido de comunidad.

9. El problema del obrero social.

"Si el binomio sujeto/objeto ha de ser resuelto con una dialógica horizontal, como lo exige la IAP, este proceso tendrá que afirmar la importancia de "el otro", y tornarnos heterólogos a todos"[138], pues respetar las diferencias, escuchar voces distintas, reconocer el derecho de nuestros prójimos y sentir lo exotópico constituyen condiciones indispensables en la actual problemática del policentrismo en materia de políticas de desarrollo. Una metodología de Investigación-Acción Participativa adecuada al nuevo contexto debe partir, necesariamente, del reconocimiento de la diversidad y la complejidad social, en la generación de conocimiento apto para impulsar y comprender el campo operativo de la intervención para garantizar una verdadera prospectiva en el ámbito local de desarrollo.

La IAP debe representar, en este sentido, una aproximación teórico-metodológica al cambio social que otorga, para ello, un especial protagonismo a los agentes y actores sociales, sistematizando la reflexión en sus implicaciones respecto a los intereses de los distintos grupos que intervienen en la comunidad. La Pedagogía de la Comunicación requiere apoyos metodológicos fundamentados en la IAP al fin de lograr un enfoque integrador de la cultura y el desarrollo, cubriendo de forma reflexivamente participativa tanto los niveles de relación interpersonal como los grupales y comunitarios.

En cuanto fundamento metodológico, la IAP debe hacer viable la necesaria vinculación teoría - práctica/producción - investigación, en el campo de trabajo de la comunicación

[138] RAHMAN, Anisur y FALS BORDA, Orlando, *La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo*, en Maria Cristina Salazar (Ed.), *Investigación-acción-participativa. Inicios y desarrollos*, Editorial Popular, Madrid, 1992, p.220.

educativa, por requerir el proceso de investigación diversas mediaciones instrumentales - aunque sólo sea para convertir en masiva la interpretación grupal. Tal perspectiva metodología garantiza, en este sentido, una apertura cognitiva y simbólica de los grupos y actores sociales a la diversidad y multiplicidad interpretativa de la realidad comunitaria. De ahí que la investigación, como parte de un mismo proceso, plantee nuevas acciones transformadoras que afectan los elementos obtenidos en el autodiagnóstico como un proceso de investigación permanente.

Desde el diseño a la interpretación, el proceso investigativo favorece la participación y el control de los sujetos movilizados en un constante proceso de investigación, sistematización, reflexión, teorización y acción transformadora, basándose en los aspectos históricos y culturales en el marco de los aspectos comunicativos y educacionales, como un ejercicio dialéctico de recuperación del sentido mismo de la acción. La metodología dialéctica que implica este proceso continuo favorece por ello una aplicación productiva al trabajo de planeación del desarrollo con las organizaciones sociales.

Más allá aún, la investigación-acción participativa es la base para una asunción distinta del sentido y naturaleza de la sociedad, y del propio papel de la ciencia en su función investigadora. La crítica al positivismo representa realmente una alternativa radical en la producción del conocimiento. La metodología de Investigación-Acción Participativa tiene la virtud de cuestionar, como hemos visto, los fundamentos del paradigma ortodoxo en las ciencias sociales ofreciendo una definición que cuestiona y supera de paso las insuficiencias del modelo empirista abstracto, dominante en la sociología. Demo señala estas carencias centrándose en su alcance teórico altamente restrictivo:

1º) El esquema clásico del individualismo metodológico simplifica en exceso la realidad aislando a los individuos para forzarlos a responder a un sistema técnicamente precodificado al margen del poder de decisión de los sujetos analizados.

2º) En este sentido, reduce la población a objeto y como a tal la trata.

3º) La exclusividad de los métodos cuantitativos reduce la realidad a dimensiones espaciales, a un plano extensible, abarcable y medible.

4º) La distribución a partir de las variables explicativas de la población objeto de estudio desplaza cualquier alternativa sociológica, en términos de elección grupal. Esto es, la técnica y el método positivistas aprehenden siempre su objeto reproduciéndolo[139].

La investigación-acción, por el contrario, se ha revelado como una alternativa real al paradigma racionalista, criticando el positivismo cientificista desde una perspectiva hermenéutica de carácter radicalmente cualitativo. La investigación-acción rechaza la unidad del método científico al superar la escisión entre teoría y práctica, entre investigación y realidad socioeducativa, proporcionando a los actores locales las técnicas de reconocimiento de su propio desarrollo integral. Como hemos analizado, en un contexto de cambio de paradigmas, dominado por el principio de indeterminación y la lógica de la física cuántica, la investigación no puede ser estática, sino móvil, no puede ser sólo teórica, sino también práctica, ella misma debe ser educativa, tanto para el observador como para el observado. A sociedad móvil corresponde por ello, en el mismo sentido, un método de análisis dinámico. El movimiento afecta al objeto, y tambien al sujeto y al proceso de investigación.

Una propuesta metodológica como la que aquí se define implica pues una perspectiva cualitativa del conocimiento y la praxis social capaz de analizar la realidad y reflexionar a su vez sobre el análisis. Por eso, la autogestión a la que aspira la comunicación educativa sólo es viable más allá de las exigencias de crecimiento cuantitativo del sistema de producción

---

[139] DEMO, Pedro, *Ciencias sociales y calidad*, Narcea, Madrid, 1988, pp. 45 y 46.

en favor de una perspectiva de intervención social cualitativa. Pues calidad viene aquí a significar la capacidad de identificación comunitaria, local y regional, con el problema del desarrollo. El punto de anclaje de esta propuesta metodológica observa como necesario lograr el autodiagnostico del grupo u organización social a través del uso de los medios, apropiándose las nuevas tecnologías y el conocimiento comunicativo sobre el nivel de conciencia e interpretación de la realidad en acción, en función de que el objetivo del desarrollo y el aprendizaje educomunicacional de la investigación-acción consigue su validez al intervenir activamente en la dinámica de una población con la finalidad de lograr un crecimiento educativo y cultural del territorio. El sentido de una praxis de intervención socioanalítica busca estimular el imaginario social diverso de toda comunidad, mediante experiencias de autoeducación, con el fin de crear colectivamente el conocimiento necesario sobre ellos y su propia realidad que posibilita el cambio y la transformación consciente del entorno. Cuando la participación es valorada como una praxis social que además de contribuir al desarrollo de la investigación promueve significados propios, el proceso se convierte en una experiencia educativa total que sirve para establecer las necesidades comunitarias; y, en este sentido, garantiza el cumplimiento del reto alumbrado por la pedagogía más renovadora de finales de siglo: la consecución de la sociedad educante y/o el desarrollo y transformación de la ciudad informacional, convertida en ciudad educativa.

La IAP se instrumenta en la integración educomunicacional comunitaria con el objetivo de favorecer la conciencia teórica y práctica del desarrollo, fortaleciendo la identidad colectiva a nivel simbólico, en la creencia de que la experiencia educativa local, lejos de ser factor exclusivo de cambio social y desarrollo, constituye no obstante un campo de convergencia de la nueva cultura en la que es posible movilizar productivamente las redes sociales con vistas a la transformación y apropiación del entorno. Las dinámicas de investigación-acción participativa con los medios se orientan a la recuperación de la identidad

comunitaria mediante la reconstrucción histórica colectiva de los grupos y las entidades locales, a partir de la idea de que sólo a partir de la historia compartida es posible la formulación de un proyecto de vida común, en el cual se integre el proyecto de mejora local. La identidad histórica remite aquí, como comenta Dabas, a la memoria colectiva que puede ser activada a efectos de una toma de conciencia por la comunidad de los rasgos distintivos de su identidad y de la manifestación adecuada de ésta en el espacio sistematizando su praxis como base de autenticidad que le permite, desde el presente, proyectarse al futuro, en la necesidad de definición de un proyecto común. La identidad histórica es, en este sentido, un elemento imprescindible en la medida que sin conciencia clara de la propia identidad, todos los vínculos que se establezcan se encuentran alienados de la propia realidad.

Para que una comunidad cualquiera logre promover el desarrollo autónomo ha de poseer un conocimiento suficiente de los antagonismos y las contradicciones que atraviesan su estructura social. Sólo por medio de un ambiente informacionalmente rico, las redes que constituyen el tejido social pueden tomar conciencia de los fundamentos de su identidad comunitaria, a partir de la cual tales contradicciones materiales pueden resolverse positivamente a través del diálogo social.

El pensamiento metodológico de la comunicación educativa aquí propuesta implica por ello una ruptura epistemológica con las nuevas técnicas informativas de control social, en la medida en que se propone el conocimiento de los medios y tecnologías de las información para hacer de ellas instrumentos de transformación de la realidad, mediante el desarrollo de redes descentralizadas que se apropien del contenido y uso de las nuevas redes tecnológicas, partiendo del principio de que no es posible apuntar al cambio y al desarrollo autónomo de la comunidad sin asumir a la vez la generación de democracia y la formación de institucionalidades fuertes que favorezcan la existencia de redes de agrupación de diverso tipo, con el fin de

que adquieran fuerza suficiente mediante la comprensión de la compleja trama que teje la red e impide la construcción de una verdadera cultura democrática real y vivencial[140].

El estudio del desarrollo comunitario desde una dimensión comunicacional y educativa ayuda, en este sentido, a construir redes de mayor confianza en el trabajo grupal colectivo en la medida que la intervención favorece y libera la capacidad de comunicarse y construir con otras que la incluyan nuevos horizontes comunitarios, más allá de lo personal y de la utilidad precisa de cada grupo que actua en el contexto local. Puesto que la comunicación contribuye a estimular, los patrones de acción social desde dentro de las propias organizaciones, impulsando procesos de intervención y planificación democrática -informada- del territorio, que favorecen la coordinación de los diferentes movimientos sociales en un mismo proyecto de desarrollo comunitario, la vocación instituyente de la comunicación se traduce en una forma de estimular el anhelo de participación de los individuos y de los grupos en las tareas propias del desarrollo, creando y manteniendo nuevas actividades, roles sociales y formas alternativas de institucionalidad en el marco de una nueva cultura del diálogo y la transversalidad reflexiva. Esto es, del mismo modo en que el buen éxito de una estrategia de desarrollo local depende de la implicación por parte de los diferentes sectores sociales en la tareas y retos comunes que ha de afrontar la comunidad, la pedagogía de la comunicación procura el concurso localizado de distintos agentes e instituciones culturales, involucrando a educadores, profesionales de la información y autoridades públicas en un mismo esfuerzo de competencia comunicativa, obteniendo finalmente un contexto informacionalmente rico y, por lo mismo, conveniente para la anticipación prospectiva del cambio.

En cierto modo, esta estrategia metodológica no hace sino incorporar los mecanismos y el conocimiento de los recursos

---

[140] ALFARO, Rosa María, *Una comunicación para otro desarrollo*, Calandria, Lima, 1993, p.56.

disponibles que la propia comunidad ha generado para su propia subsistencia y desarrollo. Esta propuesta metodológica de la pedagogía de la comunicación parte de suponer y aceptar la existencia en todo núcleo social de redes de relaciones solidarias que permiten potenciar los escasos recursos disponibles, a la vez que fomentar la integración de sus miembros, de forma armónica, participativa y plural.

El reconocimiento de la importancia y sentido de las redes sociales, y su estructura de apoyo y ayuda mutua, en el proceso de construcción de un orden local de carácter equitativo, aproxima una mirada distinta de la compleja trama de toda organización, buscando multiplicar los factores coadyuvantes que, por incremento de la interacción y las direcciones por la que circula transversalmente la información hacen viable una mirada dialéctica de lo social, al ser la naturaleza de esta estructura polivalente, aleatoria y complejamente multidimensional.

En el contexto de la comunicación global como dominio, el rearme de la red comunitaria que estructura el tejido social es la condición imprescindible para la construcción de un nuevo territorio. Más aún, la conexión es un principio necesario para el aprendizaje autogestionario de los recursos que dispone cada grupo y la comunidad en su conjunto. Por eso, esta metodología emancipadora opera de modo diacrónico en la estructuración de redes sociales con base en la comunicación y la educación, superando la distancias entre la función de emisión y recepción de cada grupo, con el fin de conjugar los mensajes divergentes de todos los actores y movimientos sociales, a la hora de enfrentar de manera conjunta la realidad del desarrollo comunitario, que vertebre el proyecto de desarrollo local de forma plural y dialéctica a partir de lo real concreto. La creación de políticas culturales desde el ámbito de lo local significa promover un proceso político en el que los múltiples objetivos, intereses y contradicciones se confronten públicamente en la delimitación del horizonte comunitario para la planificación del desarrollo local. La posibilidad de

diagnosticar comunitariamente las necesidades y objetivos de la comunicación depende en este sentido de la posibilidad de usar la información de los medios con efectividad a los fines propios del desarrollo y la autoconfianza colectiva. La información como recurso permite en este sentido conocer las alternativas de desarrollo, reduciendo considerablemente el campo de la incertidumbre para poner en práctica las decisiones, gracias al diálogo compartido y transparente de todos los sectores y grupos de la comunidad.

El uso social de lo comunicativo en las estrategias movilizadoras del saber-hacer favorece, como comenta Hamelink, cuatro principios básicos:

1. La información se organiza de tal modo que se hacen visibles las relaciones estructurales.

2. Hay una relación clara entre la información y el contexto situacional de los participantes en el intercambio.

3. Todos los participantes tienen facilidades para introducir material y hacer correcciones.

4. La información y la acción social se encuentran totalmente ligados[141].

La IAP modifica el paradigma adoptado tradicionalmente en las comunicaciones de masas transformando el sistema de una concepción dominante de los medios como vehículos de información a una estructura abierta que concibe las tecnologías como instrumentos mediadores en la promoción del diálogo y la participación popular basada en la potencia de la cultura común. El modelo mediático se constituye así en una forma de comunicación participativa como un tipo de comunicación en el cual los interlocutores se encuentran idealmente en igualdad de condiciones para el acceso a los medios en calidad de

[141] *Cfr.* HAMELINK, Cees, *Hacia una autonomía cultural en las comunicaciones mundiales*, Ediciones Paulinas, Buenos Aires, 1983, p.144.

instituciones sociales al servicio de los intereses colectivos de la comunidad. Esta comunicación alternativa parte de la promoción del diálogo y la reflexión comunitaria como estrategias de funcionamiento en el uso valorizante de lo social, evitando dos de los problemas comunes que se producen habitualmente en la estructura sectorial de este tipo de organizaciones, a saber:

1º) Un proceso de participación manipuladora, contrario a los intereses de la comunidad, como el propuesto por el propio Banco Mundial en muchas de las experiencias de comunicación al servicio del desarrollo.

2º) El excesivo acento puesto en el momento de la praxis como libre participación democrática que mutila la capacidad reflexiva del grupo derivando en consecuencia en formas asambleístas carentes de la suficiente profundidad y la necesaria eficacia en la consecución y diagnóstico de los objetivos de desarrollo local.

Más allá de la instrumentación comunicacional tecnocrática al servicio de un proyecto vertical de desarrollo, y por encima también del asambleísmo espontáneo de lo auténticamente alternativo, al margen de la consideración de las redes y la cultura popular, la IAP, aplicada en pedagogía de la comunicación, asumiría así los objetivos finales del programa esbozados por algunos autores para salir de la matriz dualista, propia de la razón modernizadora, integrando coherentemente en su esquema metodológico una nueva política de la subjetividad y el deseo como programa de investigación. Como indica Ford, "poner en relación la lectura popular de los medios con la recuperación simbólica de lo corporal o con la persistencia de saberes que no por tradicionales hayan sido desjerarquizados son pistas abiertas, entre muchas otras, para repensar no sólo la crisis de la modernidad sino también una cultura que revalorice las densidades de lo cotidiano y la riqueza cultural del hombre

común. Algo que, sin confundir lo político con lo cultural, está en el subsuelo de ambos"[142].

En otras palabras, el reto que tiene por delante la comunicación educativa consiste en popularizar las técnicas de investigación-acción entre el conjunto de actores y sujetos sociales con el objetivo de integrar la información, la cultura y el conocimiento según el modelo de lo intelectual orgánico, al objeto de lograr, paralelamente con la cultura mediática, el reconocimiento de la ciencia como un elemento cotidiano de la población. La necesidad de una renovada imaginación científica en políticas de I+D con participación democrática, a nivel comunitario, presupone una revolución cultural que mediante el diálogo favorezca la apropiación de la cultura de masas y la transformación de las relaciones de producción. La propuesta de uso de metodologías participativas significa, como comenta Franklin, el sometimiento de los planes de desarrollo y la discusión pública de las prioridades que debe regir en la jerarquización de definiciones de problemas, en la definición de los planteamientos de investigaciones y en la búsqueda de soluciones científico-tecnológicas, de acuerdo con criterios rigurosamente funcionales, a lo que la voluntad mayoritaria llegue a determinar como requisitos básicos para la vida de la comunidad, y más allá aún, universalmente, incluso de la propia especie.

La IAP puede ser por tanto fructíferamente aplicada al campo productivo. No se trata por tanto de una técnica remedial, sino propositiva. Este es el sentido del socioanálisis y la reflexión de la presente tesis[143]. Parte nuclear de una

---

[142] FORD, op.cit., p.157.

[143] La izquierda radical italiana ha demostrado en pasadas décadas las posibilidades de un método de intervención social como éste. Por ejemplo, la utilización de métodos de validación conversacional basados en la IAP pueden abrir nuevos campos de proyectividad cognoscitiva favorables a los sectores populares. Nucleados en torno a la fructífera experiencia de los Cuaderni Rossi, algunos investigadores impulsaron una ruptura epistemológica introduciendo la participación de los trabajadores en la práctica de campo sobre salud laboral, socializando estos conocimientos para convertir a los obreros en un sujeto activo de investigación capaz de transformar su entorno. Cfr. CASTILLO, Juan José y PRIETO, Carlos, *Condiciones de trabajo. Un enfoque renovador de la sociología del trabajo*, CIS, Madrid, 1990.

estrategia como ésta viene configurada por la necesaria evaluación participativa de los nuevos medios y las tecnologías de la información, integrando a todos los sectores y grupos sociales de la comunidad al objeto de situar lo comunicativo, teórica y conceptualmente, en un nuevo modelo de desarrollo alternativo a nivel político y cultural, que haga posible la transformación del obrero social en sujeto activo de su historia y su cultura.

Como aproximación radical al problema, la IAP ha demostrado que es posible lograr el control del cambio social mediante la comunicación participativa y la conexión dialógica de los miembros de una comunidad determinada siempre y cuando se logre un proceso de acción, basado en la concienciación y el diálogo para el uso local de los recursos y las tecnologías. La crítica participaría así en la elaboración de un campo operativo abierto a la intervención plural de los grupos sociales. Se trata de una intervención integral, centrada en los actores sujeto, más allá de la habitual división entre contenido y forma. El acto crítico ligado a la praxis cuestiona los pactos y articulaciones del sistema en cuanto conjunto de convenciones no dadas pero sí admitidas. La praxis reflexiva en torno a la autogestión en las redes es el paso que genera, en este sentido, niveles crecientes de autoindependencia en la satisfacción de las necesidades descentralizando la organización social por medio de la transformación de la persona y el grupo-objeto en actores del cambio social que busca promover una articulación armónica entre naturaleza y tecnología de los ecosistemas. En cierto modo, la red implica un proceso de horizontalización de los saberes mediante la socialización comunitaria del saber-poder.

Demo distingue este modo de conocimiento social a través de la investigación-acción como el método propio de la sabiduría socrática, cuya construcción de la realidad a través del diálogo destaca por sus cualidades "participativa y comunicativa; sintética y globalizante; sensible y estética; cultural e identificada; creativa e histórica; ecológica y cósmica;

sencilla y comprensible; religiosa y sutil"[144]. Y nuestra era es justamente una era dominada por la sutileza. Como sutil es también el matiz de la trama que puede liberar la potencia organizativa y la identificación de los intereses comunes en el interior del grupo y, fuera de él, en el propio seno de las comunidades.

Es por ello que la pedagogía de la comunicación aspira, desde esta perspectiva metodológica, a constituirse en sociología para la autopromoción comunitaria y participativa, concibiendo la educación -tal y como propone Giroux- más que como ciencia como el arte de la expresividad y la politeia cívica de los sujetos. Este pensamiento reticular piensa en la comunicación y el aprendizaje más bien como procesos de construcción social que como productos terminales, porque no es sólo técnica, sino sobre todo creatividad lo que garantiza la prospección y autogeneración de lo social y lo subjetivo.

Ahora bien, la creatividad y participación más o menos espontánea de los públicos en la organización del sistema comunicativo no significa que estemos ante una antimetodología. Reconociendo la valiosa contribución de Feyerabend[145], la IAP y el análisis de redes procura sistematizar un método cualitativo de investigación, en el que, a diferencia de otras metodologías -y esta quizás es la fuente de su crítica- la fase de producción teórica y la praxis colectiva no están radicalmente separados, pues ante todo interesa cultivar el "eco maduro y sereno" de una practica histórica comunitaria como forma de producción social del saber, generadora de representaciones colectivas para un desarrollo integral de las entidades locales.

La premisa pedagógica fundamental vendría siendo entonces la participación. Como indica Núñez, "sólo con una pedagogía basada en el proceso activo de participación personal (que se enriquece al convertirse en grupal y colectiva) puede lograrse

---

[144] DEMO, *Ciencias sociales y calidad*, op.cit., p.78.

[145] Cfr. FEYERABEND, P., *Contra el método*, Ariel, Barcelona, 1978.

el partir de la práctica"[146]. Ahora bien, el problema de estudiar la comunicación educativa en relación a las demandas de participación social resulta complejo y harto difícil por ser de escaso interés para la teoría de la comunicación, la pedagogía y, en general, para el conjunto de las ciencias sociales. Por ello quizás el problema de lograr un tipo de acceso o de participación en los mecanismos de toma de decisiones que regulan los grandes medios de comunicación ha sido hasta la fecha planteado sin ningun tipo de solución satisfactoria a este respecto.

Parte también de la dificultad de este problema deriva de la complejidad y densidad consustanciales al estudio de la participación de los sujetos. Según Demo, la cuestión del poder y de la organización de la sociedad, de los grupos de interés y comunidades, de las condiciones de autogestión y cogestión, de la democracia, del autodesarrollo, de la capacidad social de controlar el poder desde abajo hacia arriba como manifestación competente por estar organizada, de la capacidad de reivindicación y del ejercicio democrático son sólo algunos de los muchos campos que compromete la reflexión práxica sobre la acción y el desarrollo participativo. Por ello mismo hoy se reconoce que un elemento central de la participación debe ser la reflexión educativa, en la medida que el proceso de aprendizaje puede ser entendido como una función integral en la formación de la ciudadanía (Giroux).

En cuanto ejercicio democrático, la participación es el mejor instrumento político para socializar la subjetividad común, crear identidades y educar para el desarrollo. En una perspectiva auténticamente cualitativa, es encuentro con la propia iniciativa y es comienzo de toda educación liberadora. El objetivo de una metodología como ésta para la pedagogía de la comunicación garantiza por ello la producción alternativa de sentido y la (re)constitución de la identidad colectiva que dota de certidumbre a la acción individual y comunitaria, al objeto

---

[146] NÚÑEZ, Carlos, *Educar para transformar. Transformar para educar*, IMDEC, Guadalajara, 1985, p.74.

de conformar nuevas redes de aprendizaje y solidaridad "doméstica" frente al orden reificante de lo instituido socialmente por la estructura de la comunicación como dominio.

Ahora bien, aún reconociendo el valor aportado en los setenta por algunos teóricos latinoamericanos con la investigación-acción diseñada por diversos autores a partir de la experiencia freireana[147], la metodología en materia de comunicación educativa aquí propuesta para el desarrollo local se reconoce heredera de esta tradición, aplicada y técnicamente pulida a partir de un nuevo contexto social de referencia. Se trata de seguir impugnando desde un enfoque cualitativo la racionalidad de las lógicas sociales que dominan actualmente la comunicación pública, pero renunciando al proyecto reductivamente ideologizado que concibe la IAP como una ciencia militante de la comunicación. En otras palabras, habría que plantearse si la IAP "de acuerdo con la tendencia histórica del proceso de reconocimiento científico en el área social, acaso sea sólo una farsa (perversa) que, bajo un nuevo lenguaje, encubra la antigua dominación"[148] o si, por el contrario, la ruptura epistemológica de la red favorece un uso informativo, una praxis pública de lo social, en la que el conocimiento sea liberación y el diálogo acceso a la transformación permanente del entorno, convirtiendo a los benefactores del desarrollo social en sujetos de su historia, su identidad, su cultura, su pasado, y, por supuesto, también su futuro.

---

[147] Cfr. BONILLA, B.D., et al., *Causa popular y ciencia popular, una metodología del conocimiento científico a través de la acción*, Bogotá, 1972.

[148] DEMO, *Ciencias sociales y calidad*, op.cit., p.48.

VIII. CONCLUSION

En el prefacio, advertíamos cómo las implicaciones éticas de las nuevas realidades tecnológicas implican que es necesario modificar los enfoques de la formación de los comunicadores profesionales en un sentido democrático y, por lo tanto, dialógico, con el fin de afrontar los retos de un espacio público fragmentado bajo el domino de la racionalidad y la práctica tecnológica de tipo instrumental. Hasta la fecha, sin embargo, la práctica profesional, y en general el campo académico, ha estado mediatizado por los requerimientos determinantes del mercado laboral y la lógica de la industria de la cultura y la comunicación, controlada por los grandes monopolios multimedia. Por otra parte, de acuerdo con la afirmación de Hoggart, una de las características más nefastas de la actual situación cultural es la división entre el lenguaje técnico de los especialistas y el nivel extraordinariamente bajo de los órganos de comunicación de masas. Ciertamente, la actual economía política de la producción y usos del conocimiento resulta en la monopolización del conocimiento experto en manos de los especialistas. Los que dominan el conocimiento especializado también dominan cualquier debate sobre asuntos de interés público porque los no iniciados no pueden entrar en el universo cientifizado del discurso, al carecer de la terminología ténica precisa y del marco especializado de la argumentación.

La necesidad de discutir el sentido de la formación de los comunicadores o el proyecto mediador del campo académico de la comunicación es por ello un problema curricular, epistemológico y político prioritario. Se requieren mayores esfuerzos de reflexividad en la cualificación y desempeño profesional de los comunicadores si en verdad se pretende una legitimación efectiva del sentido que ha de regir su praxis social. Más aún, la importancia que aquí se otorga a la formación de los comunicadores está directamente relacionada con el objetivo de

involucrar a los profesionales de la información en las estrategias de desarrollo de la competencia comunicativa de los receptores en el proceso de emancipación social comunitaria.

Precisamente en este contexto, el mayor reto actual para la formación democrática del comunicador estriba, como indica Orozco, en una nueva articulación pedagógica de las demandas comunicativas de las prácticas de diversos actores sociales. Pues tal enfoque demanda una articulación interdisciplinaria que permita formar profesionales de la comunicación en función de la sociedad para contribuir a una mayor participación efectiva de los actores sociales colectivos en los escenarios públicos, y a un mayor acceso a los beneficios del desarrollo nacional. Pensar, en este sentido, la práctica desde la pedagogía es cuestionar la acción, teóricamente, desde el punto del cambio social. El reto de una formación de los comunicadores socialmente relevante es, como hemos analizado, un problema fundamentalmente de metodología. Se trata de pensar al revés: una mirada reflexiva hacia adentro para comprender lo que acontece afuera. Observar las prácticas profesionales de la comunicación desde el campo educativo es lo mismo que preguntarse sobre el para qué de la formación comunicativa, incluyendo en el mismo proceso el acto mismo y la génesis de esta pregunta.

Esto es, para empezar hay que iniciar preguntándose sobre el sentido de la pregunta misma. Pues toda interrogación apunta a un destinatario, inquiere e incluso reclama respuestas para el enunciador. La pregunta es una marca sintomática, una señal. Cuestionarse sobre la formación de los comunicadores desde el ámbito de la pedagogía remite por ello, en este sentido, directamente a la estrategia del caracol: una mirada hacia adentro para salvaguardarse de las presiones provenientes de fuera. El problema sin embargo depende del camino a trazar. La duda del ciempiés (Jesús Ibáñez) plantea a este respecto un dilema metodológico: cómo diseñar caminos alternativos a las autopistas de la información en la era de la globalización cultural. Para ello, será necesario leer el texto que formaliza

el campo académico junto con el contexto que lo define para los actantes. Se trata más que nada de efectuar una mirada etnográfica sobre la función formativa de los comunicadores, al fin de lograr una descripción gruesa de la complejidad global que implica pensar la comunicación desde el ámbito educativo. Una tarea que, paradójicamente, ha sido poco abordada en nuestra profesión, pese a la progresiva interdisciplinariedad entre ambas ramas de las ciencias sociales.

I. Texto como pre-texto.

Todo guión se organiza en una serie lineal de párrafos secuenciales, bien estructurados para ordenar la trama y otorgar mayor verosimilitud a la función representativa que desempeña. El sentido sólo se puede construir a partir de un cierto orden, aunque sea el orden del caos.

El texto tiene toda una economía de señales que puede o no regir el tiempo y contenido de la trama. El grado de apertura al contexto inmediato hace variable esta influencia. En el caso de las escuelas de comunicación, esta apertura ha ido en aumento a lo largo de la década de los ochenta. Tan es así que, en la actualidad, el principio económico domina la mayoría del mercado formativo en materia de comunicación. No en vano, en un sentido estricto, las escuelas e instituciones que imparten la licenciatura dan consistencia a sus textos -léase planes de estudio- como parte de una sugestiva oferta para captar la atractiva demanda de los estudiantes, más allá de los requerimientos sociales de un contexto complejo y denso en su aprehensión.

En este sentido, el texto o la organización académica de la comunicación se mueve lenta y tentativamente, en parte porque es un nuevo campo en emergencia. Todavía permanecemos ocultos dentro de la concha. Obviamente, por numerosas razones.

1°) La institucionalización.

La estructuración burguesa de las profesiones se ha distinguido en la modernidad por la organización planificada de las normas, principios y reglamento que establece la nueva división social del trabajo. Frente al gremialismo informal de las profesiones en la Edad Media y Antigua, la burguesía ordena el vasto campo profesional con un alto grado de formalización. La institucionalidad es, de hecho, una columna básica sobre la que se edifica el nuevo orden burgués. Más aún, la comunicación, en concreto, adquiere en nuestros días sentido en relación a la génesis especial que impone la nueva hegemonía ideológica.

Cuando se instituye la función social de la comunicación, no surge sin embargo de inmediato el campo académico específico que dé respaldo a esa nueva exigencia de la burguesía. Si en otras carreras como medicina o derecho, el conjunto de prácticas, conocimientos y principios de la profesión se organizan a medio plazo en un saber y en un saber-hacer, en nuestro caso seguimos aún con deficiencias, no tanto debido a la ilegitimidad del campo académico como al desprestigio social con el que ha sido estigmatizado el oficio de periodista, en el origen de la profesión de comunicador.

Como toda disciplina emergente, la comunicación legitima su campo académico en función de la sociedad. Teóricamente, el fin, en este caso, está más que claro, sin embargo en la práctica no. Su diversificación, siendo enriquecedoramente plural, ha dado pie a planes de estudio divergentes en las distintas universidades del país. Y lo que es peor, ello ha llevado aparejado con frecuencia un paralizante reduccionismo mimético al identificarse institucionalización con academia.

2°) La formalización.

La variable institucional depende de manera directa del grado de formalización. Actualmente, el campo académico no está

lo suficientemente estructurado. Por un lado, al ser una carrera joven, y por otra parte, al regirse por una lógica mercadotécnica, el campo académico padece además una creciente devaluación objeto de numerosas críticas por el mundo empresarial.

Esta escasa formalización se manifiesta en toda una serie de problemas fundamentales:

a) Escasa uniformidad de los planes de estudio aprobados por las diferentes universidades.

b) Inadecuación entre los programas aprobados para cada materia y la práctica docente real.

c) Inflación desregulada de títulos y cursos formativos sin control ni evaluación de calidad.

d) Reducción de lo formalizable a lo ritual.

e) Ausencia de diálogo institucional a nivel académico.

f) Exceso de arbitrariedad en la actualización de los planes de estudio.

g) E improvisación de las políticas curriculares.

Aunque estos aspectos de la formalización son quizás, a mi juicio, los menos relevantes. Los problemas que a continuación se especifican revisten, en verdad, realmente un carácter acuciante.

3°) El papel de la Universidad.

El sentido del guión que estructura la trama de la comunicación está comprendido en sí misma en la puesta en escena de la Universidad. Cuál es su papel, qué función desempeña

socialmente, a qué filosofía o principios ideológicos debe obedecer son cuestiones nada banales. Más bien al contrario, convendría clarificar antes de seguir con nuestras reflexiones, qué sentido atribuye la sociedad a la institución universitaria.

Para ello, tomando en cuenta el contexto liberalizador de los ochenta, cabe señalar en primer término que el binomio Universidad-Empresa ha sido progresivamente instalado en el mismo corazón de los programas asumidos por todas las políticas culturales de raigambre educativa. La Universidad ha abandonado así todo programa o vocación revolucionaria marginando su función transformadora en favor de la institucionalidad reproductora de desigualdades. Así, competitividad, modernización, calidad y excelencia académica son conceptos-anzuelo instrumentados a modo de panoplia por el nuevo discurso publicitario, a raíz de la contraofensiva liberal que ha favorecido una privatización del conocimiento a dos niveles: directamente (eclosión de Universidades e institutos de investigación privados) e indirectamente (asunción de los principios "modernizadores" como perspectiva profesionalista). La Universidad se constituye de este modo en un fondo de inversión, eje de diversas acumulaciones:

- Acumulación de estudiantes como mano de obra descualificada.

- Acumulación de capital económico como objeto de mercadeo cultural (industrialización del negocio educativo).

- Acumulación de saber como inflación de productos académicos y titulaciones (producción en serie de la oferta para una demanda diferenciada).

- Acumulación de tiempo como capital expropiado a los sujetos en su trayectoria acumulativa de conocimiento en su paso por la Universidad.

- Y acumulación de saber-hacer como apropiación de plusvalías ideológicas de carácter profesional (saber-poder).

Tenemos así por tanto que la Universidad más que un espacio de diálogo para la reflexión se convierte en un instrumento para flexionar el habla y hacer así adaptable su discurso al dogma normativizador del sistema. Situada entre la duda de lo complejo y lo manifiesto, la institución universitaria se pliega a la imperiosa agenda de las necesidades inmediatas (medir el conocimiento de los alumnos para deglutir su saber) llevada por la inercia y los requerimientos burocráticos del poder instituido.

4°) La institucionalización académica de la comunicación como comunicación de la legitimidad profesional.

Si la renuncia a la reflexividad epistemológica ("para qué poder saber") abandona a la Universidad a la suerte práctica del saber como técnica o saber-hacer operativo, al margen del núcleo de las transformaciones que experimenta el conocimiento social, las consecuencias de esta política cultural en el caso de la comunicación es, si cabe, mucho más patente.

La comunicación es un campo privilegiado de operaciones transformacionales. Como refiere Sfez, ciertos conceptos, trabajados por las élites de la ciencia comunicacional, se convierten en realidades del mundo social y político, pasan a la vida corriente y forman la pantalla por medio de la cual construimos el mundo que ni siquiera podemos percibir, en cuanto la utilizamos y nos envuelve en el campo virtual de lo imaginario.

Lejos de ser enfrentada, la opacidad que domina epistemológicamente este campo hoy se está reforzando con la lógica a la que han tendido escuelas y universidades dedicadas al estudio de la comunicación. Entre los caminos y opciones posibles, la academia ha elegido el más corto y directo. Y, sin

embargo, no tiene salida. Buscar la institucionalización académica vía multiplicación escolar para legitimarse públicamente ha traído como consecuencia parte de los problemas que hoy vive el campo académico en la mayoría de países:

- Los planes de estudio han sido orientados pragmáticamente. Lejos de ser una estrategia para compartir es una técnica para dividir.

- La proliferación de licenciaturas en comunicación ha devaluado, según la lógica del saber-poder, el valor de los saberes profesionales como parte de la estrategia económica que favorece el dumping social.

- La escasa estructuración organizativa a nivel gremial ha favorecido el intrusismo.

- La multiplicación de titulaciones y el crecimiento acelerado del número de egresados ha favorecido una depauperización del nivel académico por la absorción de parte de los titulados en la propia academia.

- Como consecuencia, el desprestigio profesional y el excesivo pragmatismo ha impedido el apoyo estatal hacia políticas de investigación básica y la ayuda a la formación de investigadores capaces de renovar el campo, práctica y teóricamente.

En este problemático contexto, el neoliberalismo educativo de los ochenta ha institucionalizado finalmente el campo académico bajo el manto protector de la cultura privativa. Las escuelas se orientan así al problema de la competencia comunicacional como dominio de la técnica. En este sentido, el modelo profesionalista busca cumplir tres objetivos principales:

- Capacitar técnicamente a los futuros comunicadores.

- Ajustar los conocimientos a las demandas del mercado laboral.

- Y formar habilidades prácticas en el dominio del discurso informativo.

Al margen quedaron los principios básicos de formación intelectual (humanística), el conocimiento crítico de la cultura y la sociedad en la que se comunica, así como la vocación reflexiva. La flexibilidad y polivalencia que demanda el nuevo modo de organización de la producción se identifica pues con el culto a la empresa.

Esto es, a modo de conclusión, el texto que configura nuestro campo académico es un texto para idiotas, un texto con habla que no tiene, oculta o desconoce su discurso, un texto babélico pero sin comprensión, un texto legitimado a base de pre-textos pero sin saber sobre sí mismo y su contexto social....Se trata pues de un discurso de bienvenida a la cibernética pues el Dr. Frankenstein ha logrado crear una nueva criatura a imagen y semejanza de lo humano. Obsérvese que digo a imagen y semejanza. Este texto es más analógico que digital, e igualmente más emulativo que simulador.

II. Contexto.

El contexto es un territorio marcado por la perplejidad y la inercia del cambio. Las transformaciones en el campo de la política, la economía y los modos de definición de la sociedad contraen el espacio de lo conocido a niveles máximos de incertidumbre. Se sabe que evolucionamos pero no a donde. La globalización es por tanto sinónimo de azar más que de necesidad, de derivación histórica más que de determinación. Ubicar nuestro campo académico en un piso firme es pues tarea imposible, pero buscada en tanto que necesaria. Si no podemos comprender nuestro entorno global y los cambios que experimenta el conjunto de la humanidad, resulta cuando menos muy ambicioso

saber situar en el momento y lugar adecuado el problema de la educación de los comunicadores. Algo que sí sabemos con toda seguridad es que el comunicador del mañana debe pensar sobre sí mismo, es decir, debe ser imaginativo. Pues la dinámica de cambio acelerado introduce la imperiosa necesidad de planificación del cambio.

Como hemos visto, un análisis de las transformaciones del modo de organización del trabajo ilustra claramente la magnitud del cambio sufrido por el contexto de la educación. El sueño tecnológico de Nicholas Negroponte y otros arquitectos de la sociedad posindustrial viene representado por el paso de la economía capitalista a la sociedad de la información, tal y como conceptualiza el sociólogo Daniel Bell en su célebre libro. Esto es, la economía fundamenta su existencia misma en la aplicación intensiva del capital simbólico al proceso de producción. La riqueza por excelencia para la prosperidad de las naciones es el conocimiento, el saber-hacer. El trabajo, tal y como fuera analizado por la economía política marxista, deja de ser fuente exclusiva y excluyente del proceso de valorización. La economía es una economía informativa. Y la sociedad organiza el conjunto de sus actividades en torno a los principios del saber y el conocimiento. La educación debe ser por tanto permanente. Las políticas económicas pasan a depender de las estrategias de Investigación y Desarrollo. La actualización tecnológica y la capacitación de la mano de obra son prerrequisitos de la competitividad en la era de la globalización. Las múltiples experiencias de desarrollo de ciudades tecnológicas no serían, en este sentido, sino la traducción planificada de esta convergencia latente entre economía, educación, sociedad y sistemas informativos.

La sinergia como concepto mágico para lograr el éxito en la competencia económica de las empresas transnacionales explicita, de hecho, sobredeterminándolas, algunas de estas ideas. Veamos por ejemplo el problema en concreto de la organización del trabajo. Qué perfil de trabajador se está demandando en el sistema productivo, cuáles son sus señas de referencia, su

identidad, su nivel de cualificación exigible para el nuevo desempeño en las tareas de producción.

Desde prácticamente finales de los años setenta, a raíz de la crisis del petróleo, la organización científica del trabajo entra en crisis a nivel interno (formas de control de la mano de obra) y socialmente (crisis de sobreacumulación). La respuesta del modelo postfordista intentará por ello, urgido en un contexto internacional de colapso económico, remediar el modelo tradicional introducido a principios de siglo por Taylor y Ford con nuevas formas de productividad intensiva del trabajo. Como resultado de la evolución experimentada por las soluciones postfordistas aplicadas en Europa progresivamente se implantará entonces lo que hoy se denomina el modelo Toyota.

El fenómeno del toyotismo como nuevo paradigma en los sistemas de organización del trabajo introduce toda una nueva cultura laboral que ha sido tomada como modelo de referencia por la empresa en su intento de afrontar los retos económicos de la integración y transnacionalización liberalizadora. A lo que asistimos en este final de siglo, es a la sustitución del modelo fordista de organización del trabajo por un nuevo modelo de organización, de origen japonés, cuya progresiva implantación in-forma sobre el programa operativo de una estructura social totalmente diferente.

Entre otras características esenciales, la nueva cultura empresarial aplica nuevas formas de gestión de la mano de obra y la producción regidas por la horizontalización y la interacción comunicativa. Hoy día, el toyotismo plantea a nuestras sociedades un reto harto confuso y desequilibrante en la inversión de la energía social con fines de reordenación: PENSAR AL REVES. Si la cadena de montaje en el modelo fordista divide y fragmenta el proceso de producción para que los "simios amaestrados" cumplan una serie limitada y repetitiva de funciones, el espíritu Toyota representa la vuelta al grupo como centro de producción, en parte quizás obligado por el dominio del grupo en el contexto hegemónico del capitalismo de consumo y

el proceso de circulación sobre el proceso de producción. La introducción de los islotes o círculos de calidad en la empresas está transformando el contexto de la empresa constituyendo al grupo en unidad de trabajo que administra los tiempo y las tareas de la producción, organizando el desempeño, la anticipación de problemas, la planificación comercial e incluso la innovación tecnológica como aspectos no previstos en el sistema de producción. En este nuevo modelo, será entonces la demanda la que ponga en marcha la cadena de montaje. Es decir, los recursos humanos deben estar dispuestos a responder en tiempo real, sin acumular stocks, ante la variación fluctuante del mercado. Por consiguiente, la comunicación interna es elemental: cada trabajador debe ser capaz de relacionarse y entenderse -comunicar- con el resto de sus compañeros, y cada grupo debe informar al resto de los islotes sobre su ritmo y decisiones de producción. El sistema comunicativo actúa pues de servomotor. Dinamiza y da cuerda a los trabajadores. Por ello, el perfil del trabajador del nuevo milenio obedece más a necesidades de actitud que a requerimientos de habilidad. La cuestión pertinente sería ahora preguntarnos por el tipo de egresado que dan nuestras escuelas y licenciaturas en comunicación. Así como por el valor agregado y la cultura comunicacional que proporciona nuestro campo académico en virtud de este contexto.

III. Actantes.

A) Alumnos.

El ilustre escritor alemán Ernest Jünger describe en su libro "El Trabajador" la posibilidad de una utopía negativa, que ya está presente, aquí y ahora, en forma de pesadilla orwelliana o endiosamiento de la cámara como objeto que cosifica comunicativamente lo real concreto en lo humano a través de la somnolencia (Milan Kundera) imaginaria de un sueño interminable al alcance de nuestra mano, pues se trata de una ficción

hiperrealista, en la que la cultura posmoderna imprime, como señala Jameson, una nueva lógica al tardocapitalismo en forma de cultura del simulacro. Se trata, como recuerda Abraham Moles, del difícil y peligroso "muro de la comunicación": Una sociedad organizada en tres estamentos bien diferenciados y compuesta por obreros, técnicos y arquitectos organizadores del sistema, en el que la comunicación no consiste sino en un ejercicio de ingeniería social y en un corpus de conocimientos técnicos al servicio del desarrollo del propio muro que garantiza la división corporativa de la sociedad. Antes que él, antes que el propio Moles, el padre negado de la sociología moderna, Augusto Comte, inauguraba la utopía tecnocrática de la sociedad positiva como un sistema regido por la física social mediante la planificación de la nueva religión del progreso. En el sistema comtiano, los cuerpos son máquinas-humanas acopladas a la estructura ensamblada de la producción. El deseo está mediatizado por la acumulación de capital que subsume lo específicamente humano en el todopoderoso organicismo de la megamáquina social. Urbi et orbe, por supuesto. De hecho, su utopía positivista tendrá derivaciones bien interesantes en el mundo imaginado por los sociólogos de la nueva derecha (Daniel Bell, por ejemplo) cuando describen la sociedad de la información como un mundo interdependiente y global.

Esta filosofía y cultura académica cientificista que domina también el campo comunicativo será por tanto el dogma de los actantes en la construcción del progreso comunicativo e informacional de la nueva economía política tardocapitalista. La cuestión hoy es saber si puede la comunicación, mediante una mayor reflexividad, liberarse de este lastre tecnologista que domina la cultura académica de maestros y estudiantes. Dada la importancia y trascendencia de la cuestión, este es un problema que exige una voluntad de esfuerzo considerable, pues remite al nivel complejo de la percepción social que enmarca la carrera, que intenta lograr abrir el campo académico al espacio abierto de la comunicación y la cultura y la topología de la cultura popular y la vida cotidiana. Pero se trata, obviamente, de un esfuerzo posible y necesario.

Aunque las estructuras cognitivas cambian lentamente a lo largo de la historia, hoy es viable construir las condiciones propicias para que el recién ingresado en la carrera de comunicación adquiera una perspectiva desmitificadora del campo profesional. Por supuesto, indiscutiblemente, resulta imposible poder transformar de antemano la visión de la carrera como un campo académico limitado a la formación profesional y al conocimiento de los medios, pues cuando el estudiante llega a la licenciatura es portador de una fuerte carga simbólica que identifica linealmente la comunicación con los medios, como así se ha sancionado socialmente en la representación profesional de esta actividad pública. Este es, de hecho, el mito fundacional que estructura hoy el campo académico. El ingresado quiere ser locutor, dedicarse a la producción audiovisual, trabajar como "pinchadiscos", ser un destacado líder de opinión o periodista, o incluso a veces ser artista de la farándula y el espectáculo. Por lo que todo esfuerzo de especulación lo rechaza como poco útil. El imaginario social presiona además al alumno en un sentido más bien pragmático. El maná prometedor de la sociedad de consumo, la ideología de una cultura del simulacro y el pensamiento débil refuerza la racionalidad instrumental, la cultura de la racionalidad como dominio, fomentando en los aspirantes a comunicadores valores acríticamente pragmáticos propios de un nuevo discurso peyorativamente sofista. En virtud del principio posmoderno -"carpe diem"- que nos recomienda vivir deprisa, morir joven y dejar un cadáver exquisito, hoy la cultura informativa representa la negación absoluta del pensamiento y el despojo de toda subjetividad, reprimida por una forma de conciencia negada (Adorno). A tal punto que lo téorico o especulativo se identifica como un tipo de saber que no sirve para nada. Y, efectivamente, el estudiante lleva razón. Lo teórico, el pensamiento social y la abstracción especulativa no sirven para nada. Pero es que, pese a lo que dicen los apologetas de la nueva civilización tecnológica, justamente la ausencia de finalidad concreta sustancializa la esencia del hombre: pensar para ser.

En nuestras escuelas falta pensamiento y sobra acción, entendida ésta como estéril practicismo. Estamos formando futuros egresados que responden a la dramática figura del Trabajador, que imaginara Jünger. Un especialista técnico capaz de diseñar complejas ingenierías sociales sin comprender el para qué de su trabajo. En cierto modo, la figura parodiada por Chaplin en "Tiempos Modernos" no está tan alejada del especialista en comunicación. Se trata de un comunicador que sabe-hacer pero no sabe saber, que habla pero no escucha, que informa pero no forma, que produce pero no contextualiza, que traduce pero no comprende ni interpreta. Esto es, se trata de un comunicador positivista, ajeno a las complejidades de su entorno social, salvo como terreno de operaciones, y distanciado de los obreros que sustentan el sistema que podríamos calificar como pre-orwelliano.

El reto que debería planteárseles a los estudiantes en su formación es la contradicción entre la racionalidad instrumental y la racionalidad comunicativa. Exigirles que reflexionen sobre su vocación o que, explícitamente, pongan las cartas boca arriba y asuman su deseo de un saber-poder.

B) ¿Maestros o instructores de formación profesional?.

El otro sector importante del campo académico está constituido por maestros e investigadores, hoy enfrentados a un proceso de mercantilización y devaluación económica por la progresiva privatización de la práctica docente y la investigación en comunicación. La descualificación magisterial es hoy uno de los problemas más dolosos que debe enfrentar hoy la academia comunicativa ante el acelerado proceso de transformación científica y tecnológica que limita cada vez más operativamente los saberes, las metodologías y la misma teoría de la información por necesidades y requerimientos urgentes del mercado en la aplicación del saber-hacer como saber-poder.

Resultado de esta mercantilización descualificadora ha sido la inercia del productivismo que hoy domina el mercado de los saberes teóricos en la universidad, y específicamente en el campo académico de la comunicación. El docente e investigador de nuestra academia, abrumado por los cambios, la necesidad, paradójica, de actualización y procesamiento permanente de información, deriva hoy por los caminos trillados de la productividad académica, no importa a qué precio ni a qué calidad de producto, pues todo se mide por cantidad.

Esta carrera contra cronómetro ha favorecido además una indolencia endémica en la academia, entre la rutina y la apatía docente por enseñar. Si bien, por supuesto, a priori el alumno, sumergido en prácticas, aprendizajes de idiomas y méritos acumulativos de valor para su venta a futuro como fuerza de trabajo, ha promovido esta misma orientación. Resultando así que quien enseña, según esto, debe ser condescendiente con el desconocimiento, la apatía y hasta la indolencia de los alumnos, que en verdad son ante todo clientes. De este modo, la educación como relación mercantil, convierte hoy al maestro en tendero, y la clase en compra-venta negociada de créditos para la adquisición de una propiedad: el título de licenciado.

Es por eso que, en esta dinámica, la mercantilización total de los saberes y aprendizajes convierte al maestro más que investigador y catedrático en instructor de formación profesional, cuando justamente el contexto social demanda mayor reflexividad comunicativa y mayor profundidad epistémica para, prospectivamente, avanzar y proponer nuevos rumbos y cambios sociales.

Redes, actantes y voces. La Pedagogía de la Comunicación como reflexividad autocrítica.

Como concluimos, el cambio experimentado a lo largo de la pasada década en el plano económico internacional y a nivel societario ha implicado, a modo de principal consecuencia en el ámbito del saber, un profundo y radical replanteamiento de las ciencias humanas, eliminando supuestos hasta hace poco incuestionables, para abrir paso a horizontes y perspectivas teóricas cuya manifestación a nivel metodológico más evidente ha sido el paso del imperialismo de lo cuantitativo al triunfalismo de lo cualitativo. Un cambio de enfoque técnico-metodológico que ha supuesto la crisis de la racionalidad clásica, tal y como se ha venido construyendo bajo el dominio del saber cientificista de influencia cartesiana, dominante todavía en las llamadas ciencias naturales. No casualmente esta crisis de la razón, esta apertura hacia lo desconocido, a un nuevo espacio topológico no tópico, desde la lógica descriptiva a la propuesta transformadora, ha venido acompañada, como hemos visto, de un cambio en el modo de organizar la producción.

En este sentido, conviene recordar que todo cambio cuantitativo acumula energía que renueva cualitativamente el contexto. La clausura numérica de una trayectoria epocal, su cierre simbólico y la apertura de un nuevo milenio concentra la fuerza de un lugar que remite al misterio de lo desconocido. Por eso históricamente estos son tiempos de profecías y conjuros. Nuestra buena nueva o augurio es expresión de deseo que sólo quiere soñar, que los comunicadores imaginen utopías. Pues sólo quien sueña puede vivir. Aquel que permanece en vigilia desfallece. No puede renovar las energías y muere, consumido en su actitud vigilante por el tiempo y el espacio omnívodo del presente. En cambio, quien sueña proyecta energía hacia lo desconocido. La muerte es la pura redundancia. La acumulación de información el proyecto de futuro. Por eso decimos que ha llegado el momento de compartir, de comunicar, de tomar parte; esto es, de tomar partido por alguno de los nudos de la red social.

La evidencia de que el panorama de lo público viene caracterizado por otros rangos bien distintos en la definición de la realidad social implica que, necesariamente, los enfoques de la formación de los comunicadores profesionales deben ser modificados radicalmente. Actualmente, la formación y la práctica profesional de los comunicadores goza de una endeble salud democrática. Los profesionales de la información no son educados para el trabajo cultural colectivo. Carecen de un cultura reflexiva sobre lo social. Por ello, es necesario un nuevo acercamiento a la praxis comunicativa, según la pedagogía de la comunicación. Pues urge reajustar ahora los enfoques de la investigación, y ponerla al servicio inmediato de la docencia para formar generaciones de comunicadores más preparadas para enfrentar el futuro en estos tiempos propicios para la anticipación y visiones. Si, entre el azar y la incertidumbre, los sistemas sociales se vuelven susceptibles a la acción y pasan a depender de los sujetos, la investigación debe pues arriesgarse a formar un tipo de comunicador con capacidad suficiente para la anticipación constante del futuro.

La modernidad tiende hoy a ser esencialmente reflexiva por la necesidad de una mayor autoconsciencia. Los sistemas sociales deben observarse a sí mismos para adaptarse a los requerimientos. La sociedad se ve obligada a aplicar por principio la lógica de la reflexividad. El estudio de los sistemas expertos inaugura así una nueva mirada sociológica basada en el desplazamiento y reapropiación de los saberes disciplinarios en el marco de una episteme compleja, cuyo paradigma de segundo orden favorece un análsis reflexivo de la sociedad del conocimiento. En otras palabras, este tipo de investigación propone una observación de los observadores. El regreso al sujeto reivindica la función observadora del investigador como consustancial a la trama de relaciones sociales en las que toda persona piensa, siente o actua inseparablemente de las experiencias vitales.

Frente al concepto cosificante de objetividad, el paradigma cualitativo propone una imagen multidimensional de los actores

sociales. Todo sujeto se considera un ser encerrado en la materialidad de su biología, origen de clase, etnia, género de pertenencia, identidad cultural, lingüística, de grupo, etc.... Esto es, todo sujeto, incluido el propio investigador, es dueño de una voz única, singular e irremplazable. El sujeto investigador es conceptualizado por tanto como un sujeto en proceso, y no meramente un individuo atomizado a nivel social. La noción de sujeto, como señala Touraine, implica un papel activo en la transformación de la realidad. Actor no es sólo quien actúa conforme al guión que le establece su lugar en la organización social, sino más bien aquel que transforma y forma parte del entorno material y simbólico en el que toda persona está socialmente determinada. Sujeto y actor son aquí dos nociones inseparables, más allá del individualismo metodológico y del reduccionismo sistémico. Pues el sujeto es la voluntad de un individuo de actuar y ser reconocido como actor. El sujeto es pues un ser vivo complejo, una unidad heterogénea abierta al intercambio en el proceso de conocimiento que representa toda investigación. Puesto que el sujeto más que ser es devenir en interacción permanente. En la actualidad, el sujeto puede y debe pensarse como un partícipe activo y artífice del mundo donde vive, un mundo -como indica Najmanovich- de redes fluídas en interacción, permanentemente evolucionando, en el que son posibles tanto el determinismo como el azar, el cristal y el humo, el acontecimiento y la linealidad, la sorpresa y el conocimiento. Este ejercicio es un modo de investigar para nómadas y navegantes, en el que por supuesto siempre existe el riesgo de naufragar. La participacion activa de los grupos sociales implicados en un proyecto de desarrollo, a través de la relación cooperativa entre técnicos y actores locales, potencia la complejidad metodológica, cercada por la incertidumbre y la imprevisibilidad del cambio que presenta todo contexto local. Por tanto, el investigador debe ser considerado un sujeto reflexivo, cuya teoría busca fundamentar la observación de observadores. El nuevo tipo de analista social debe pues ser un dispositivo reflexivo implicado en la acción educativa y comunicacional en cuanto función variable dependiente de la

necesidad de organización de las redes. De ahí que el investigador deba tomar conciencia de su posición ideológica.

La perspectiva reticular representa un proceso de autorreflexividad del investigador, consciente del peligro que implica en el proceso de intervención social su función obturadora. El marco epistemológico del socioanálisis comprende en este sentido una doble implicación del sujeto observador en el proceso de investigación:

1º) Hacia el colectivo que establece la demanda, su posicionamiento social y sus capacidades estratégicas de juego social.

2º) La implicación de la batería referencial teórica del socioanalista, ya que la misma batería se refiere a una relación intertextual institucional.

El educomunicador, ya sea como educador de adultos o como informador, es entendido como un agente de cambio o dispositivo de reflexividad a través del cual los nudos y movimientos que actúan en la red pueden pensar su propia práctica y el sistema en el que están inscritos. La orientación epistemológica del educomunicador le compromete como actor social agente del cambio. Más que un simple ejecutar se erige en un constructor de sus propios procesos en una práctica cotidiana que, debido a los niveles de incertidumbre e imprevisibilidad que presenta, exige ser tecnólogo pero sobre todo transformador. Como señala Freire, la formación del educador debe ser más política que técnica. El educomunicador popular debe por tanto favorecer la autonomía y emancipación del pensamiento en los actores sociales. Debe favorecer el diálogo. Más aún, en esta perspectiva, el educomunicador debe asumir la relativización de sus funciones de diseño y planeación de la identidad comunitaria frente al rol tradicional que le era asignado habitualmente en la investigación, ahora afortundamente desplazado en función de la praxis interactiva con la comunidad y el vínculo vivencialmente establecido en este ámbito con los sujetos locales.

Los métodos de participación y educación popular ofrecen, en este sentido, al comunicador una mirada plural en torno a la diversidad informativa frente a la asepsia acrítica que prima tradicionalmente en la academia. La comunicación, la verdadera comunicación -como señala Schiller- ni siquiera hay que investigarla, hay que practicarla en situaciones sociales democráticas, participativas, imprescindibles para una auténtica relación dialógica y comunicacional. Por eso, el educomunicador se convierte antes que nada en un luchador político (Pasquali). Participar en los diferentes movimientos sociales favorece la apuesta comunicativa por un terreno no tópico, por una tecnología accidentada, a riesgo de fracturarnos en el camino. (De antemano, adviértase que no se trata de cubrir una ruta o meta alguna, más bien se trata de caminar, y eso ya es mucho). La telaraña que configura esta red siempre promete altas dosis de azar y peligros. Sólo quien se pierde en la red puede encontrar el camino, pues halla los atajos, vericuetos y rutas críticas que atraviesan el interface de la cultura. La comunicación es territorio cercado de heteroglosias y configurado para un habla hipertextual. Por ello, el camino en línea recta es el más directo a la vez que el más equívoco. Precisamente porque no se equivoca no puede hablar, no comunica. Sólo sabe el que sabe que no sabe. El que cree saber que sabe, no conoce. No puede comunicar aquellas dudas o equívocos que le han hecho reflexionar. Llamamos por tanto a asumir una nueva actitud frente a la tradicional cultura operativa de la destreza técnica.

El comunicador debe renunciar a su comodidad sedentaria para aventurarse por los intersticios de la nueva cultura nómada. El comunicador debe ser un dispositivo de reflexividad a través del cual se piensa la sociedad representada. En otras palabras, el educomunicador debe comprometerse con las luchas emprendidas por actores y grupos sociales dominados, debe acompañar la acción colectiva en busca del descentramiento de las relaciones sociales, pues sólo comprometiéndose con las luchas emprendidas por actores y grupos sociales dominados, el investigador puede ayudar a preservar esta posibilidad de

descentración, necesaria para el desarrollo de relaciones sociales auténticamente comunicativas, que eduquen y transformen la realidad de la ciudadanía.

La ausencia de una relación positivamente dialéctica entre la educación y la sociedad es el envés de una formación pragmática de los comunicadores. La repolitización comunicativa demanda una orientación pedagógica de la práctica y la formación de los profesionales. Desde esta perspectiva, epistemología y política son hoy día dos términos indisociables que cuestionan la problemática educativa con sus debidas connotaciones sobre el significado de la democracia y el sentido de un creciente vacío axiológico ante el arrollador poder difusor de la industria cultural, que relativiza el potencial explicativo de todos los discursos aparentemente homogeneizados en el marco de la logosfera comunicacional.

La prioridad dada por numerosos teóricos al problema de la comunicación -en sentido micro o macro- adquiere decisiva importancia en el planteamiento central de la contribución educativa al fortalecimiento y desarrollo democrático. Este debate, su discusión teórica, forma parte sustantiva además del interrogante que cuestiona en función de qué principios y marco pedagógico se debe conceptualizar la sociedad a la hora de formar a los futuros comunicadores en el amplio contexto de la actual complejidad sistémica y la estructura transversal de saberes y disciplinas.

La IAP será, en este sentido, la metodología que reuna todas las características convenientes para la intervención social de los educadores y los profesionales de la información, al ser la única estrategia metodológica capaz de profundizar en los procesos sociales y dar un nuevo sentido a la función comunicativa a través de una mirada dialéctica de lo social. La IAP es, de hecho, una metodología de costo reducido, permite extraer información sobre el sistema social en su funcionamiento; al comprometerse en su carácter de clase, invierte la lógica de la pirámide informativa; capta además en

movimiento las lógicas sociales y su evolución; favorece el papel activo y concientizador de los sujetos sociales; y sitúa al investigador en distintos escenarios, en un diferente desempeño de roles y contextos diversos que en conjunto enriquecen la captación y participación en la comunidad.

La fundamentación educomunicativa en métodos de intervención social como la Investigación-Acción Participativa aquí propuesta apunta además una salida viable a la educación de los comunicadores frente a la rutina burocrática, escleróticamente anacrónica, de la enseñanza tradicional, incapaz de unificar la tendencia transversal de los saberes con los nuevos códigos audiovisuales, máxime en el sector punta de la información y la comunicación. Conformar la comunicación como una praxis transformadora de investigación-acción, más allá del objetivismo cientificista, para proyectarla en el movimiento de lo social como parte del proceso instituyente, cuestiona así la propia práctica asumida tradicionalmente por la cultura corporativa de los profesionales de la comunicación, favoreciendo el desarrollo de una metodología cuyo ejercicio representa una actitud interrogante respecto al status y ubicación del analista en la trama de la red. El problema, en otras palabras, es preguntarse por el papel del intelectual dentro del conjunto de las relaciones sociales.

Enfatizar la intervención del intelectual en los procesos comunitarios en términos de la acción comunicativa, o aquellas consideraciones en torno a la posibilidad de generación de nuevas teorías y metodologías que guíen, en otro sentido, la investigación social en forma más democrática son reflexiones consustanciales al sentido de la propia investigación-acción participativa. Dar poder de acción, en este sentido, ofrecer democráticamente las técnicas de conocimiento de lo social a los propios sujetos y a los grupos sociales que conforman la comunidad en la construcción crítica de la realidad inmediata representa, en verdad, una aportación decisiva para la reformulación de la teoría del conocimiento. La observación activista no sólo mejora el entendimiento científico del proceso

social sino que además también contribuye a transformar a los activistas o militantes con mentalidad no investigadora en *observadores cuidadosos de su propia acción*. Como subraya Kemmis, en contraste con los enfoques tanto positivistas como interpretativos, los métodos críticos, como la investigación-acción participativa, se dirigen a las personas investigadas en primera persona. En este caso, la posición del investigador puede ser descrita a la vez como objetiva o subjetiva, ya que el investigador se dirige a sí mismo y a los investigados (y también a las estructuras sociales de las que forman parte) como sujetos y objetos dentro de un proceso de reflexión crítica, y autorreflexiva. En la investigación crítica, el investigador procura desarrollar -insiste Kemmis- o mejorar las acciones, las formas de comprensión y las situaciones por medio de acciones participativas.

La investigación-acción y el análisis de redes no es tan sólo, por tanto, una metodología de investigación con el fin de desarrollar modelos simétricos sujeto/sujeto, sino también una expresión del activismo social, que lleva implícito, como dicen Rahman y Fals Borda, un compromiso ideológico con la praxis. La tensión dialéctica que asume el sujeto investigador le lleva a rechazar la relación asimétrica de sujeto/objeto que caracteriza la investigación tradicional académica y las pautas corrientes de la vida cotidiana. Según la teoría participativa, aquella relación debe convertirse en sujeto/sujeto. Precisamente la quiebra del binomio asimétrico es la esencia del concepto de participación como se entiende en el contexto de esta tesis y en las expresiones de la rutina diaria. Así, bajo la influencia de la teoría marxista del conocimiento, la investigación deviene acción transformadora que produce saber. El investigador militante no centra su militancia en analizar sus implicaciones en los niveles psicoafectivo, histórico existencial y estructuroprofesional, sino que participa en la lucha de la gente. El objeto de conocimiento es la praxis reflexiva misma. A la vez que hace hincapié en una rigurosa búsqueda de conocimientos, la IAP es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia una

transformación total y estructural de la sociedad y de la cultura con objetivos sucesivos y parcialmente coincidentes. Es un proceso que requiere un compromiso, una postura ética y persistencia en todos los niveles. En fin, como reseñara Fals Borda, se trata de una filosofía de la vida en la misma medida en que es un método de conocimiento y acción.

El sujeto es un sujeto activo no sólo comprometido con los cambios y transformaciones de las que participa, sino a la vez reflexivo para someter la praxis a una convalidación y cuestionamiento permanentes. En esta metodología de la potencia, el papel del intelectual como sujeto actor y perceptor del conocimiento de la realidad y su tranformación favorece la ubicación de una nueva mirada, en la que la investigación asume teóricamente varios principios elementales:

1º) El investigador es ante todo un sujeto en proceso comprometido con la acción social.

2º) Su actividad es flexible, dialógica y comunicativa, contraria por tanto a cualquier reduccionismo dogmatizante.

3º) El objetivo último y base de su función es la renuncia a la división privilegiada del trabajo intelectual para devolver sistemáticamente el conocimiento a los sectores populares.

4º) El investigador busca promover entre los cuadros y las bases nuevos intelectuales orgánicos de las clases trabajadoras.

5º) La mirada holística del investigador no busca subsumir el conocimiento local en las leyes generales de lo universal, sino más bien su integración dialéctica mediante la percepción comunicativa con los investigadores de lo real concreto.

El investigador se constituye, así pues, en la investigación participativa en un sujeto en proceso que aprende de la experiencia de los actores enseñando a los mismos las metodologìas y técnicas a través de un intercambio y diálogo

praxiológicos. El investigador aporta desde la experiencia de los actores sociales su apoyo a la resolución de los problemas definidos y diagnosticados en la intervención por la propia comunidad. El posicionamiento ideológico del investigador con las líneas de acción de los actores sociales a través del proceso de toma de conciencia. Esta técnica de investigación ejerce así una positiva influencia en el trabajo y actitudes del investigador pues modifica los roles y escenarios sociales en favor de una praxis social mucho más reflexiva. Como indica Gouldner, la sociología reflexiva afirma la potencialidad creadora del sabio frente a la conformidad exigida por las instituciones establecidas, por las organizaciones profesionales, por la respetabilidad universitaria y por los roles culturalmente rutinizados. Esta nueva perspectiva intelectual rechaza la tendencia intrínseca de todo rol profesionalista que estandariza y capta los procedimientos y protocolos del saber-poder para afirmar la potencia instituyente de la creatividad frente a cualquier intento de domesticación de la vida intelectual.

Como bien recuerda Núñez, la visión profesional del especialista busca aquí adaptar su competencia científica y técnica a una dimensión auténticamente popular, entendida como una realidad compleja, que debe ser pensada y transformada en forma integral. La consideración del papel emergente del investigador social trasciende aquí la mera observación participante para convertir al sujeto analista en observador militante. Esto es, la investigación del proceso de cambio social deja de ser un ejercicio ventajoso del administrador de la investigación como manipulador externo para convertirse en función del grupo humano destinatario, siendo entonces el investigador un organizador político, de modo que la investigación y la acción social queden vinculados en el interés de promover el cambio y el desarrollo comunitario. Lo que el investigador comprometido busca es hacer aportes que puedan usarse para modificar la conciencia de los actores, que son quienes pueden cambiar la realidad a través de su acción. En el caso del método de observación participante, donde existe un

contacto inmediato con los actores, las condiciones son particularmente favorables para el trabajo comunitario. Pues el investigador puede asumir directamente con los sujetos y grupos sociales una función comprometida de transformación social que fomenta el trabajo y la interacción crítica a nivel colectivo.

El factor importante para la IAP no es tanto la pertenencia o no del investigador a la comunidad, sino su grado de implicación y empatía con la misma. El rol, en particular, de los educomunicadores consiste pues en favorecer la colaboración de esfuerzos para crear entornos de desarrollo a partir de las necesidades y condicones locales expresados por los grupos que conforman la comunidad. Esto es, el educomunicador no debe pretender situar al nivel de su conciencia a los sujetos involucrados en el desarrollo. Son los propios sujetos los que deben articular el proyecto. Por tanto, el papel del investigador social no ha de consistir en ejercer de político local o en convertirse en nudo estructurante de la red de movimientos sociales. Si así lo hiciéramos, como explica Montañés, estaríamos suplantando la dinámica y desarrollo de los movimientos sociales y la función desempeñada por los grupos animadores autóctonos, al tiempo que se estaría utilizando la investigación social en su modalidad retórica deslumbrante para acompañar nuestras supuestas propuestas transformadoras, vaciándonos así de toda capacidad para discernir entre lo que es y lo que debería ser.

Si la producción colectiva de conocimiento debe facilitar la adquisición local de los recursos educativos necesarios a partir del contexto inmediato donde se desarrolla la acción, los investigadores deben fungir en calidad de técnicos sólo como catalizadores del grupo, para el reconocimiento colectivo de los intereses que les son propios. Gilberto Calvo limita, en este sentido, el trabajo del educomunicador al servicio del desarrollo social en la identificación de los siguientes factores:

- El grado de organización existente en las comunidades y las maneras de mejorar y acrecentar esas formas de organización de tal modo que permitan a las personas ampliar sus redes sociales.

- La cantidad y calidad del servicio educacional que reciben y las formas para facilitar el acceso a informaciones útiles, relevantes para ellos, el acceso a lo que se llamaría tecnologías apropiadas.

- La cantidad y calidad del servicio educacional que reciben y las formas para lograr la optimización de éstos y el acceso al apoyo financiero o al crédito.

Aunque tradicionalmente, el rol habitual de los comunicadores en los planes de desarrollo ha sido ligar estos objetivos con el conocimiento burocrático de expertos y científicos sociales, de manera unidireccional. El rol del educomunicador, sin embargo, no debe ser la función propia de un maestro que dicta los objetivos y necesidades inconscientes de la población local, sino más bien la de un facilitador que inicia, cataliza y determina, de manera mediadora, las aspiraciones y posibilidades comunitarias de desarrollo local, a través de la negociación.

El investigador acompaña al grupo en el proceso como facilitador social de las transformaciones grupales. Debe por tanto orientar y asesorar a los distintos grupos o equipos de trabajo. Pero su función es sólo un recurso más que se utiliza a sí mismo con sus capacidades de análisis, crítica y empatía como instrumento al servicio de la investigación. El intelectual es entonces un servomotor de las dinámicas participativas. Acompaña y apoya el ritmo de los grupos sociales comprometidos en el desarrollo garantizando la participación como una forma de intervenir directamente en el proceso de toma de decisiones. La participación debe ser por tanto más expresiva que formal. En otras palabras, es preciso evitar que toda la dinámica de

concientización descanse en la capacidad de liderazgo del analista.

Kemmis, recordemos, clasifica la investigación-acción en tres tipos de estrategias -técnica, práctica y emancipatoria- dependiendo del rol que asume la mirada del investigado. En la investigación técnica, el experto aparece como esencial y existe una dependencia de los prácticos hacia él. En la investigación práctica, el experto es el facilitador del proceso y se potencia la autocomprensión y la responsabilidad de los prácticos. En la investigación-acción autogestionada no existe el experto como tal.

Desde el punto de vista de la Pedagogía de la Comunicación, el educomunicador debería situarse en esta última posición. Esto es, el agente de la comunicación educativa debe buscar la negación de sí mismo en calidad de experto. Si el intelectual no favorece la formación de intelectuales orgánicos, convirtiéndose en referente obligado de toda acción comunitaria, la IAP se reduciría a un método esporádido de intervención social, pues las redes sólo se articulan si los actores sociales involucrados asumen su papel de agentes del cambio social.

El investigador, intelectual o docente, debe eliminar las barreras existentes entre el sujeto (investigador) y el objeto (lo investigado) dado que aquel se incorpora al campo de estudio y se autoanaliza globalmente. La comunidad deja de ser así la cosa estudiada para ella misma convertirse en el actor que estudia y se transforma, mientras el investigador funge a la vez como estudioso y estudiado por sí mismo, al servicio de la comunidad en la medida en que es aceptado como vehículo concientizador por los grupos locales.

El problema de la posición del intelectual en la superación de la tradicional separación establecida entre teoría y praxis necesita así la respuesta imaginativa de una mirada perversa sobre su función. Como bien indica Lourau, únicamente un análisis que atiende la estructura y el movimiento de las

relaciones de clase en que se inserta el investigador, podrá favorecer una nueva figura de intelectual implicado que nos saque del atolladero del intelectual orgánico y del intelectual comprometido. En la medida en que la implicación sitúa al sujeto investigador en el centro del trabajo de campo, necesita investigarse a sí mismo en una pedagogía institucional creativa y solidaria.

Cuando se solicita de los educadores el compromiso intelectual en los nuevos movimientos sociales, no quiere decir que asuman el rol de vanguardia de un nuevo sujeto histórico revolucionario, sino antes bien lo que con ello se indica es que éstos deben asumir un papel de mediadores y facilitadores pedagógicos, comunicando experiencias, nuevos horizontes y potencialidades sociales a través del autoanálisis colectivo. Aquí la posición del investigador es la de un difícil equilibrio entre el compromiso y la distancia con los actores sociales implicados. Se trata a la vez de rehusar la naturalidad ilusoria y la trampa de encerrarse en la producción y los límites ideológicos del actor. Como advierte Zamosc, la práctica ideológica y política pueden confundirse con frecuencia en la propia práctica de investigación, por lo que debe procurarse que el investigador esté comprometido en el movimiento social al mismo tiempo que liberado de la organización. Esto es, la investigación-acción encuentra su validez en la reflexividad sobre la división del trabajo, tal y como ya mencionamos de pasada en la exégesis de Gramsci. Pero no intentan, en modo alguno, constituirse en ciencia del pueblo, tal y como defendieran en los sesenta numerosos investigadores. En la propuesta que se ha definido, el investigador busca antes que nada la complejización del conocimiento colectivo sobre lo social con el fin de poder proceder a una práctica comunicativa dialéctica. En este sentido, es necesario distinguir entre un tipo de investigación reductivamente activista y un tipo de investigación participativa.

En el primer caso, el investigador va más allá de la actividad de producción de conocimientos y se convierte en actor

del proceso de transformación de manera directa. Los objetivos que se persiguen al utilizar el método de observación participante ya no son en este caso empáticos, sino sobre todo "sinérgicas". Esto es, el investigador trata de unir su actividad y saber a la acción transformadora con los propios grupos sociales. El analista social orienta así su trabajo a la obtención de conocimientos mediante el diseño y la ejecución de programas educativos y la aplicación de medios de comunicación adecuados a los fines y funciones en las que él mismo está involucrado agregando nuevas funciones prácticas como actor a su actividad como sociólogo.

En el segundo caso, por el contrario, el investigador se previene frente al impulso de devolver su papel (contratransferencia) al grupo en el proceso de identificación con la gente para salvaguardar la especificidad que distingue al sociólogo en función, claro está, de los grupos e intereses para los cuales trabaja.

Una de las dificultades que caracteriza su trabajo es, en este sentido, la gran habilidad exigida a nivel cognitivo en el proceso de percepción. El perfil del educomunicador debe caracttrizarse por su habilidad cognitiva, su movilidad, nomadismo, intuición y capacidad dialógica. Debe además caracterizarse por su agilidad y percepción para vincularse a la dinámica de juegos de poder, percibiendo a éste, no como un flujo de información y decisiones generador de formas de gestión y organizaciones transitorias o biodegradables.

En este tipo de intervención social, el educomunicador, se ve constantemente obligado a adivinar e improvisar, así que tiene que deponer el simple rol de observador, aun de observador participante, convirtiéndose en un científico social responsable que renuncia al manto protector de la retórica de la ciencia así como a la familiaridad de la objetividad metafísica para favorecer el desarrollo y anticipar el cambio desde el contexto local. De hecho, como señala Park, sus funciones son a la vez cognitivas y transformadoras; produce conocimiento y lo vincula

simultáneamente con la acción social. El verdadero investigador en este caso no es el investigador tradicional quien, como un experto técnico, se relaciona con los sujetos de la investigación (respondientes a un cuestionario, entrevistados, participantes en un experimento) sólo como objetos de investigación, o como fuente de información. Más bien son las personas comunes con problemas por resolver los que colaboran con el investigador con el fin de conocer las dimensiones de la opresión, las contradicciones estructurales y las potencialidades transformadoras de la acción colectiva. Esta es la base que sustenta y da vida a la metodología de IAP.

El educador comprometido en este tipo de estrategias no debe por ello favorecer procesos bidireccionales de interacción otorgando tan sólo a los receptores un papel activo en el proceso. Su objetivo se resume más bien en el intento de tender dinámicas transversales de comunicación y expresión cultural, que complejicen aún más la identificación comunitaria con las alternativas de desarrollo, liberando de este modo toda la riqueza y necesidad de los grupos sociales que articulan la comunidad. El objetivo por tanto del los comunicadores comprometidamente democráticos sería entonces como indica Orozco, pluralizar las opciones informativas, las perspectivas de los mensajes, la procedencia de las fuentes, el tratamiento técnico de las producciones y, sobre todo, los canales de interacción entre las industrias de radio o TV y sus audiencias.

Situado ante la lógica del don, el educomunicador busca propiciar diálogos transversales en los grupos y a nivel social para ofrecer la posibilidad del poder socializador a las comunidades locales más allá de la estructura social instituida. Su función consiste tan sólo en una función cooperativa de asesoría, asistencia y ayuda cualificada a los sujetos de la investigación social. Es más, el investigador se concibe como un recurso más que se utiliza a sí mismo con sus capacidades de análisis, crítica y empatía, como instrumento al servicio de la investigación y el desarrollo de la comunidad.

Esto es, el objetivo del educomunicador es perseguir nuevas prácticas y estrategias del contexto local en el que viven cotidianamente los sujetos involucrados en la intervención. Debe evitarse por tanto caer en el politicismo vulgar. La transferencia se entiende como un proceso, el acento de la comunicación educativa se centra en la participación crítica de actores y grupos en los géneros y percepción de las representaciones, con el fin de garantizar una mayor autonomía cultural y el principio de autodeterminación comunitaria basado en la comprensión y control democrático de las comunicaciones y la cultura. Con esta metodología se pretende crear un nuevo tipo de comunicador, cercano a los problemas de la cotidianeidad. La investigación-acción modifica el principio hasta ahora aceptado de la división social del trabajo, al reconocer la posibilidad de construir el conocimiento científico que modifique la realidad social, de manera colectiva, siendo comprometido el investigador en el proceso de toma de conciencia ideológica de los actores sociales. El educomunicador es un sujeto crítico abierto a la experiencia y al aprendizaje colectivo que a la vez busca formar profesionales de la comunicación conscientes y asimismo comprometidos socialmente.

En este sentido, la propuesta teórica de Giroux exige, como hemos visto, del educador un doble compromiso:

1º) El intelectual transformador debe vincular su trabajo a la praxis de los movimientos sociales concretos.

2º) Su discurso teórico debe ajustarse a la práctica educativa para lograr una mayor efectividad en las transformaciones deseadas.

Actualizando el núcleo teórico del pensamiento gramsciano, Giroux propone en este sentido un compromiso político con los movimientos sociales progresistas, orientando la actividad del educomunicador en el conocimiento y la experiencia internalizada del ambiente comunitario (condiciones ecológicas, culturales y económicas) y la personalidad de los actores-sujeto del

desarrollo social. La presencia prolongada y auténticamente comprometida del educomunicador con el contexto de investigación pasa entonces porque el investigador se identifique ideológicamente con la comunidad.

El educomunicador, en cuanto pedagogo social, busca intervenir en el uso sociocultural de la vivencia humana en cuanto proceso educable desde un esfuerzo de competencia, de lengua, basado en la proyección ideal y aventurada de la experiencia vital. Los métodos participativos o dialógicos favorecen, en este sentido, un buen nivel de comunicación que hace comprensiva para los investigadores el sentido y significados de la cultura popular, al paso que favorece un mayor entendimiento mutuo en el proceso de intervención sociocultural que pretende instrumentar entre los movimientos sociales la comunicación educativa.

El objetivo de un método como éste tiene por fin el desarrollo de una nueva cultura reflexiva mediante la cual los profesionales puedan mejorar su práctica a partir de su propia reflexión sobre ella involucrándose de manera comprometida con los procesos vivenciales de transformación comunitaria en la que participan de una u otra manera los diferentes actores y grupos sociales. El educomunicador involucrado en las actividades de desarrollo local a través de la comunicación educativa debe tomar partido vivencialmente por los sentidos que comparten los actores sociales. Sensibilidad y compromiso son exigencias que se reclaman al intelectual en su participación con los grupos y el conjunto de los propios movimientos sociales. El intelectual se sitúa pues al nivel vivencial de los sujetos. Antes que nada, el educomunicador debe ser un sujeto empático comprometido con los procesos grupales de comunicación. En cuanto agente catalizador de las dinámicas de aprehensión y reapropiación informativa de la comunidad, el investigador debe reunir cualidades humanas más que científicas, que hagan factible un trabajo cooperativo en el seno de los propios grupos sociales, considerando que su principal tarea como experto consiste en propiciar la participación socioeducativa en las redes sociales,

lo cual implica una actitud integradora y comunicativamente dinámica en el campo de la intervención. La investigación-acción participativa es por ello un tipo de investigación construida en y desde la realidad situacional, educativa y práctica de los sujetos implicados en las preocupaciones, problemas, dificultades y luchas que los afectan y forman parte de su experiencia cotidiana.

Luego el educomunicador debe ser formado en las nuevas lógicas del descubrimiento despertando su capacidad de invención, su sensibilidad y sabiduría socrática. Como comenta Pérez Serrano, para realizar cualquier experiencia, y más aún la experiencia colectiva de transformación y desarrollo local a nivel comunitario, es preciso despertar la capacidad de invención, de estímulo, de iniciativas, así como la creación de una atmósfera favorable en la que tanto los profesores como los alumnos se sientan estimulados para indagar, descubrir, reflexionar y fomentar el cambio, pues la enseñanza debe ser cuestionadora, abierta, despertar la curiosidad y la motivación para la innovación, para la creatividad, para el descubrimiento audaz de nuevos ámbitos de conocimiento o de habilidades. Máxime cuando el contexto reticular de un nuevo sistema social complejo e hipertecnologizado nos sitúa ante el reto de una imaginación nómada, creativa y rupturista.

Ciertamente, en el universo social de la red, la certeza es menos importante que la creatividad y la predicción menos que la prospección transductiva. Pues como señalan numerosos autores el punto de partida en este enfoque no es ya nuestra extrañeza en el mundo (alienación), sino el sentimiento de profunda pertenencia, de legitimidad del otro, de su racionalidad, de su accionar y de la apertura a un diálogo emocionado en una interacción que no niegue el conflicto sino que reconozca la diferencia como la única vía de evolución. Aceptar por tanto -como concluye Vocnovich- el acontecimiento, en el sentido teórico que han aproximado Deleuze o Guattari, como fuerza productiva en su propia, específica e intransferible singularidad, supone entonces que eso que pasa en los márgenes

no se agota, ni mucho menos, en lo que podría conceptualizarse como una mera respuesta a un centro, a un sistema global de valores dominante, pues toda perturbación localizada tiene efectos imprevisibles de alcance estructural.

"Líneas de fuga que arrastran a los individuos; velocidades, intensidades, clausuras y suturas que los esconden en el drapeado de su superficie, los alojan en los pliegues que los envuelven, los disimulan en sus elipsis barrocas", estrategias brownianas de movilización y aceleración, discontinuidades, rupturas, juegos de poder y contrapesos, aberturas y obturaciones sistémicas que abren y cierran las alternativas de cambio, este, sin lugar a dudas, es el contexto y la potencia de una comunicación distinta y de un orden social diferente: plural, complejo y heterárquico, plenamente atravesado de diferentes discursividades, y complejamente abierto en sus articulaciones a nivel de estructura entre el dominio del cristal, pero también del humo. Este es por tanto el contexto de una nueva epistemología emergente que, entre lo instituido y el poder instituyente, entre el acontecimiento y los rituales sociales, esto es, entre la topología imaginada y el imaginario utópico, plantea una mirada fractal en la ventana de la comunicación como pensamiento nomádico y genealógico acorde con las lógicas sociales que plantea la estructura de la red, en cuanto praxis necesariamente reflexiva en la que los educomunicadores, y los profesionales de la información y de la educación, deben asomarse para sentir el vértigo del proceso constituyente en el que nos encontramos siguiendo, entre la contradicción y la pesadumbre de la duda, el sentido del adagio dialéctico que tanto estorba por su "ruido" distorsionador y desestructurante como zumbido de vida: eppur si muove.

IX. BIBLIOGRAFIA

- AGUILERA GAMONEDA, Joaquín: *La educación por televisión. Un servicio público desatendido*, EUNSA, Pamplona, 1980.

- AGUIRREGABIRIA, Mikel (Coord.): *Tecnología y educación*, Narcea, Madrid, 1988.

- AGLIETTA, Michel: *Regulación y crisis del capitalismo. La experiencia de los Estados Unidos*, Siglo XXI, México, 1979.

- ALABART, A.; GARCIA, S.; GINER, S. (Comps.): *Clase, poder y ciudadanía*, Siglo XXI, Madrid, 1994.

- ALBERICH, Tomás: "La crisis de los movimientos sociales y el asociacionismo de los años noventa", en Documentación Social, número 90, Madrid, 1993.

- ALBERICH, Tomás: *Política local, participación y asociacionismo*, Tesis doctoral, Universidad Complutense, Madrid, 1993.

- ALBERICH, Tomás: "Aspectos cuantitativos del asociacionismo en España", en Documentación Social, número 94, Madrid, 1994.

- ALBERT, Pierre y TUDESQ, André-Jean: *Historia de la radio y la televisión*, F.C.E., México, 1993.

- ALEXANDER, Jeffrey: *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial. Análisis multidimensional*, Gedisa, Barcelona, 1990.

- ALEXIS, B.: *Explotación teórica de la participación*, Editorial Humanitas, Buenos Aires, 1988.

- ALFARO MORENO, Rosa María: *De la conquista de la ciudad a la apropiación de la palabra. Una experiencia de educación popular y comunicativa con mujeres*, Tarea, Lima, 1988.

- ALFARO, Rosa María: *¿Comunicación popular o educación ciudadana?*, CEAAL, Santiago de Chile, 1994.

- ALFARO, Rosa María: *Una comunicación para otro desarrollo*, Calandria, Lima, 1995.

- ALONSO, Luis Enrique: "Entre el pragmatismo y el pansemiologismo. Notas sobre los usos (y abusos) del enfoque cualitativo en sociología", en R.E.I.S., número 43, Madrid, 1988, pp.157-173.

- ALONSO, Luis Enrique: "Postfordismo, fragmentación social y crisis de los nuevos movimientos sociales", en Sociología del Trabajo, número 16, Madrid, 1992.

- ALTAREJOS, Francisco: "La educación, entre la comunicación y la información", en Revista Española de Pedagogía, Año XLIV, número 171, enero-marzo, 1986.

- ALVIRA, Francisco: "Perspectiva cualitativa, perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica", en R.E.I.S., número 22, Madrid, 1983, pp.53-75.

- ANDER-EGG, Ezequiel: *La problemática del desarrollo de la comunidad,* Humanitas, Buenos Aires, 1987.

- ANDER-EGG, Ezequiel: *La animación y los animadores,* Narcea, Madrid, 1989.

- ANDER-EGG, Ezequiel: *Repensando la Investigación-Acción Participativa,* Documentos de Bienestar Social, Gobierño Vasco, 1990.

- ANDER-EGG, Ezequiel: *Introducción a la planificación,* Siglo XXI, Madrid, 1991.

- ANDUEZA, María: *Dinámica de grupos en educación,* Trillas, México,
1983.

- ANGUERA, María Teresa: *Metodología de la observación en las ciencias humanas,* Cátedra, Madrid, 1989.

- ANTEZANA, Mauricio: *Hegemonía y disidencia: temas para una propuesta educativa,* Centro de Información y Desarrollo de la Mujer, La Paz, 1989.

- ANTHONY, E.J. y FOULKES, S.H.: *Psicoterapia psicoanalítica de grupo,* Paidós, Buenos Aires, 1963.

- ANZIEU, D.: *La dinámica de los grupos pequeños*, Kapelusz, Buenos Aires, 1977.

- ANZIEU, D.: *El grupo y el inconsciente*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1978.

- APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1993.

- ARBATOV, Georgui: *El aparato de propaganda político e ideológico del imperialismo*, Akal, Madrid, 1975.

- ARRIETA, Mario: *Obstáculos para un nuevo orden informativo internacional*, CEESTEM/Nueva Imagen, México, 1980.

- ATLAN, H.: *Entre el cristal y el humo*, Editorial Debate, Madrid, 1990.

- AUSTIN, J.L.: *Cómo hacer cosas con palabras*, Paidós, Barcelona, 1981.

- AUTHIER, Michel y HESS, Remi: *L´analyse institutionnelle*, P.U.F., París, 1981.

- AYUNTAMIENTO DE PALMA: *Procesos socioculturales y participación*, Editorial Popular, Madrid, 1991.

- BAJTIN, Mijail: *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*, Barral, Barcelona, 1974.

- BAJTIN, Mijail: *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México, 1995.

- BALANDIER, Georges: *El desorden*, Gedisa, Barcelona, 1990.

- BALL, S.J.: *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Paidós, México, 1989.

- BALL, S.J. (Comp.): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Ediciones Morata, Madrid, 1993.

- BALLESTA PAGAN, Javier: "Perspectivas actuales sobre los mass-media en la enseñanza", en Anales de Pedagogía, número 8, Murcia, 1990, pp.181-198.

- BALLESTA PAGAN, Javier: *La incorporación de la prensa a la escuela*, Seco Olea, Madrid, 1991.

- BANKS, O.: *Aspectos sociológicos de la educación*, Narcea, Madrid, 1983.

- BARKER, Martin y BEEZER, Anne (Eds.): *Introducción a los estudios culturales*, Editorial Bosch, Barcelona, 1994.

- BARREIRO, Julio: *Educación popular y proceso de concientización*, Siglo XXI, México, 1985.

- BARRIOS, I.: "Influencia de la familia en la educación de los niños", en Revista de Educación, número 132, 1985.

- BARTOLOME, Donaciano y SEVILLANO, María Luisa: *Enseñanza-aprendizaje con los medios de comunicación en la reforma*, Sanz y Torres, Madrid, 1991.

- BARTOLOME, M. y ANGUERA, M.T.: *La investigación cooperativa: vía para la innovación de la universidad*, PPU, Barcelona, 1980.

- BASALLA, G.: *La evolución de la tecnología*, CNCA/Crítica, México, 1991.

- BATESON, G.: *Espíritu y naturaleza*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1984.

- BAUTISTA, Antonio: "Los medios como soportes de sistemas de representación: implicaciones educativas", en Comunicación, Lenguaje y Educación, número14, 1992.

- BAZALGETTE, C.: *Los medios audiovisuales en la educación primaria*, Ediciones Morata, Madrid, 1991.

- BEL MALLEN, José Ignacio: *El derecho a la información local*, Editorial Ciencia, Madrid, 1990.

- BELANGER, Paul: "La educación de adultos en los países industrializados", en Perspectivas, Vol.XXI, núm.4, UNESCO, 1991.

- BELL, Daniel: *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Alianza, Madrid, 1977.

- BELTRAN, Miguel: *La realidad social*, Tecnos, Madrid, 1991.

- BENGOA, José et al.: *Educación Popular y movimientos sociales*, Sur, Santiago de Chile, 1988.

- BENITO, Angel: *Fundamentos de la Teoría General de la Información*, Pirámide, Madrid, 1982.

- BENHABIB, S.: *Situating the self, gender, community and postmodernism*, Norton, Nueva York, 1992.

- BENVENISTE, Emile: *Problemas de lingüística general*, Siglo XXi, México, 1977.

- BERGER, P. y LUCKMANN, Th.: *La construcción social de la realidad*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1969.

- BERLO, D.K.: *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*, El Ateneo, Buenos Aires, 1969.

- BERNAL, J.: *Historia social de la ciencia*, Península, Barcelona, 1993.

- BERNE, E.: *Introducción al tratamiento de grupos*, Grijalbo, Barcelona, 1983.

- BERNSTEIN, Basil: *La estructura del discurso pedagógico*, Ediciones Morata, Madrid, 1993.

- BEST, J.W.: *Cómo investigar en educación*, Morata, Madrid, 1988.

- BETTI, G.: *Escuela, educación y pedagogía en Gramsci*, Martínez Roca, Barcelona, 1981.

- BION, W.R.: *Aprendiendo de la experiencia*, Paidós, Buenos Aires, 1966.

- BION, W.R.: *Experiencias en grupos*, Paidós, México, 1994.

- BIRNBAUM, N.: *Hacia una sociología crítica*, Península, Barcelona, 1974.

- BISKY, L.: *Crítica de la teoría burguesa de la comunicación de masas*,Ediciones de la Torre, Madrid, 1982.

- BLANCHET, A. et al.: *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*, Narcea, Madrid, 1989.

- BORJA, Jordi: *Descentralización y participación ciudadana*, Instituto de Estudios de Administración Local, Madrid, 1987.

- BORJA, Jordi: *Por unos municipios democráticos. Diez años de reflexión política y movimiento ciudadano*, Instituto de Estudios de Administración Local, Madrid, 1986.

- BOURDIEU, Pierre: *¿Qué significa hablar?*, Akal, Madrid, 1985.

- BOURDIEU, Pierre: *La distinción*, Taurus, Madrid, 1988.

- BOURDIEU, Pierre: *Sociología y cultura*, Grijalbo, México, 1990.

- BOURDIEU, Pierre: *El sentido práctico*, Taurus, Madrid, 1991.

- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude y PASSERON, Jean-Claude: *El oficio de sociólogo*, Siglo XXI, México, 1993.

- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Laia, Barcelona, 1981.

- BRUNER, Jerome: *Acción, pensamiento y lenguaje*, Alianza Editorial,
Madrid, 1984.

- BRUNER, Jerome: *Realidad mental y mundos posibles*, Gedisa, Barcelona, 1988.

- BRUNER, Jerome: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Alianza Editorial, Madrid, 1991.

- BUCI-GLUCKSMANN, Ch. y BADALONI, N.: *Gramsci: el Estado y la revolución*, Anagrama, Barcelona, 1976.

- BUSTAMANTE, Enrique: *Los amos de la información en España*, Akal, Madrid, 1982.

- CAFFAREL, C.; BERNETE, F. y BACA, V. (Eds.): *Primer Encuentro de Almagro. Comunicación y movimientos sociales*, Diputación de Ciudad Real, 1994.

- CALANDRIA: *La videodramatización popular: retos para la comunicación participativa*, Lima, 1989.

- CALVO, Gilberto: "Comunicación y educación en el desarrollo social", en Estudios Pedagógicos, número 10, 1984.

- CAMPUZANO RUIZ, Antonio: *Tecnologías audiovisuales y educación. Una visión desde la práctica*, Akal, Madrid, 1992.

- CARNOY, Martin: *La educación como imperialismo cultural*, Siglo XXI, México, 1983

- CARR, W. y KEMMIS, S.: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Martínez Roca, Barcelona, 1988.

- CARTWRIGHT, D. y ZANDER, A.: *Dinámica de grupos*, Trillas, México, 1968.

- CASADEMONT, Jordi y MASEGOSA, Joan J.: *Integración curricular de los audiovisuales. Una experiencia probada*, Fundación Serveis de Cultura Popular/Editorial Alta Fulla, Barcelona, 1993.

- CASADO VELARDE, M.: *Lenguaje y cultura*, Síntesis, Madrid, 1988.

- CASANOVA, Ramón: "Industrias culturales y comunicación. Descolonización e informática. Las tendencias autoritarias en educación", en Investigaciones Educativas Venezolanas, número 1, Vol.II, Caracas, 1982.

- CASTAÑEDA, Margarita: *Los medios de comunicación y la tecnología educativa*, Trillas, México, 1987.

- CASTELLS, Manuel: *Movimientos sociales urbanos*, Siglo XXI, Madrid, 1974.

- CASTELLS, Manuel: *Capital, multinacionales, Estados nacionales y comunidades locales*, Siglo XXI, México, 1981.

- CASTELLS, Manuel: *La ciudad y las masas. Sociología de los movimientos sociales urbanos*, Alianza, Madrid, 1989.

- CASTILLA, A. y DIAZ, J.A.: "El ocio en la sociedad postindustrial", en TELOS, número 8, diciembre-febrero, 1986-87, pp.53-67.

- CASTILLEJO, J.L.: *Pedagogía tecnológica*, CEAC, Barcelona, 1987.

- CASTORIADIS, Cornelius: "Transformación social y creación cultural", en Dia-logos de la Comunicación, número 37, FELAFACS, Lima, 1993.

- CATRULO, Ricardo: *Cambio cultural y educación popular*, Seminario sobre Educación Popular en América Latina, Instituto del Hombre, Montevideo, 1990.

- CAZENEUVE, J.: *La sociedad de la ubicuidad*, Gustavo Gili, Barcelona, 1978.

- CEE: *Les nouvelles technologies de l´information dans l´education. France*, París, 1991.

- CEPAL: *Informe educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, 1992.

- CICOUREL, A.: *El método y la medida en sociología*, Editora Nacional, Madrid, 1982.

- C.I.M.S.: *III Curso sobre metodologías de participación. Perspectiva dialéctica, socioanálisis, Investigación-Acción Participativa*, Madrid, 1993.

- COLAS BRAVO, María Pilar; LOPEZ GORRIZ, Isabel y GONZALEZ RAMIREZ, Teresa: "Aplicaciones y aportaciones de la metodología de Investigación-Acción-Participativa a los programas de intervención educativa", en Revista Investigación Educativa, Vol.8, número 16, 1990, pp.271-275.

- COLECTIVO IOE: "Investigación-acción participativa. Introducción en España", en Documentación Social, número 92, Madrid, 1993.

- COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Proyecto de informe sobre las nuevas tecnologías de la información y la educación*, Bruselas, 1986.

- CONSEJO INTERNACIONAL DEL CINE Y LA TELEVISION: *Education du grand public: sur le role, les effects, l´utilisation et la technologie des mass media*, UNESCO, París, 1979.

- COOK, T.D. Y REICHARDT, Ch.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Morata, Madrid, 1986.

- COOMBS, Philip H.: *La crisis mundial de la educación*, Edicions 62, Barcelona, 1973.

- COOMBS, Philip H. (Ed.): *Meeting basic needs of the rural poor: The integrated community-based approach*, Pergamon Press, Nueva York, 1980.

- COOMBS, Philip H.: *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*, Santillana, Madrid, 1985.

- CORIAT, Benjamin: *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*, Siglo XXI, Madrid, 1993.

- CORIAT, Benjamin: *Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa*, Siglo XXI, Madrid, 1993.

- COROMINAS, Agustí: *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*, Graó Editorial, Barcelona, 1994.

- CORRALES DIAZ, Carlos: *La investigación participativa*, Cuadernos de Trabajo ITESO, número 1, Guadalajara, 1987.

- CORZO TORAL, José Luis: *Leer periódicos en clase. Una programación para E.G.B., Medias, Adultos y Compensatoria*, Editorial Popular, Madrid,1992.

- COULON, Alain: *La etnometodología*, Cátedra, Madrid, 1988.

- CROSBY, Philip: *Hablemos de calidad*, Mc Graw Hill, México, 1990.

- CRUISE O´BRIEN, Rita: "Medios de comunicación de masas, educación y transmisión de valores", en Perspectivas, Vol.X, número 1, UNESCO, París, 1980.

- CURRAN, James (Ed.): *Sociedad y comunicación de masas*, F.C.E., México, 1981.

- CHARLES, Mercedes: "La escuela y los medios de educación social: la relatividad del proceso hegemónico", en Perfiles Educativos, número 34, octubre-diciembre, México, 1986.

- CHARLES, Mercedes: "Nacionalismo y educación: una relación conflictiva", en Cero en Conducta, número 3, México, marzo-junio, 1988.

- CHARLES, Mercedes: "Educación superior y medios de comunicación: un encuentro conflictivo en el campo de la producción cultural", en Reflexiones Universitarias, UAM-X, México, 1989.

- CHARLES, Mercedes y OROZCO, Guillermo (Comps.): *Educación para la recepción*, Trillas, México, 1990.

- DABAS, Elina: *Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales*, Paidós, Buenos Aires, 1993.

- DAHL, A.G.: "La iniciación a la comunicación en un medio escolar", en Perspectivas, Vol.XIII, número 2, UNESCO, 1983.

- DAHRENDORF, Ralf: *El conflicto social moderno*, Mondadori, Madrid, 1990.

- DARCY DE OLIVEIRA, Rosiska y DOMINICE, Pierre: "Pedagogía del oprimido. Opresión de la pedagogía. El debate pedagógico", en Cuadernos de Pedagogía, número 7/8, Barcelona, 1975.

- DEARDEN, R.F.; HIRST, P.H. y PETERS, R.S.: *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*, Narcea, Madrid, 1982.

- DE LA CRUZ, Rafael: *Tecnología y poder*, Siglo XXI, México, 1987.

- DE LA ORDEN, Arturo: "Investigación cuantitativa y medida en educación", en Bordón número 41, 1989, pp.217-253.

- DE LA RIVA, Fernando y EQUIPO CLAVES: "Investigación participativa y autoformación grupal", en Documentación Social, número 92, Madrid, 1993.

- DELEUZE, Gilles: *La lógica del sentido*, Barral, Barcelona, 1971.

- DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Felix: *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Pre-textos, Valencia, 1988.

- DE MIGUEL DIAZ, Mario: "La IAP un paradigma para el cambio social", en Documentación Social, número 92, Madrid, 1993.

- DE OLIVEIRA LIMA, Lauro: *Educar para la comunidad*, Editorial Humanitas, Buenos Aires, 1970.

- DE OLIVEIRA LIMA, Lauro: *Mutaciones en educación según McLuhan*, Humanitas, Buenos Aires, 1976.

- DE OLIVEIRA SOARES, Ismar (Coord.): *Para uma leitura crítica dos jornais*, Ediciones Paulinas, Sao Paulo, 1984.

- DE PABLOS PONS, Juan: *Cine y enseñanza*, M.E.C., Madrid, 1986.

- DE PABLOS PONS, Juan y GORTARI DRETS, Carlos (Eds.): *Las nuevas tecnologías de la información en la educación*, Ediciones Alfar, Sevilla, 1992.

- DELGADO, Juan Manuel y GUTIERREZ, Juan (Coords.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, 1994.

- DELORME, Charles: *De la animación pedagógica a la investigación-acción*, Narcea, Madrid, 1985.

- DEL RIO, Pablo: "La integración de la representación audiovisual en la Reforma educativa", en Comunicación, Lenguaje y Educación, núm.14, 1992.

- DEMING, Edwards: *Calidad, productividad y competitividad. La salida de la crisis*, Editores Diaz Santos, Barcelona, 1989.

- DEMO, P.: *Investigación participante: mito y realidad*, Kapelusz, Buenos Aires, 1985.

- DEMO, P.: *Ciencias sociales y calidad*, Editorial Narcea, Madrid, 1988.

- DENZIN, N.: *The Research act in Sociology*, Aldine, Chicago, 1979.

- DEWEY, J.: *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires, 1963.

- DIAZ, Mario: "Introducción al estudio de Bernstein", en Revista Colombiana de Educación, número 15, Bogotá, 1985.

- DIAZ BORDENAVE, Juan: "Democratización de la comunicación, democratización de la educación", en Chasqui, número 5, Quito,1982.

- DIAZ BORDENAVE, Juan: *Participación y sociedad*, Editora Búsqueda, Buenos Aires, 1989.

- DIAZ SALAZAR, Rafael: *El proyecto de Gramsci*, Anthropos, Barcelona, 1991.

- DOCUMENTATION FRANÇAISE: *Technologies nouvelles dans l´enseignement general et technique*, París, 1992.

- DOMINGUEZ BENITEZ, María Josefa: *Activos y creativos con los medios de comunicación social*, UNESCO/Ediciones Paulinas, Bogotá, 1990.

- DOMMENGET, M.: *Los grandes socialistas y la educación*, Fragua, Madrid, 1972.

- DOWNING, J.: *Radical media, the political experience of alternative communication*, South&Press, Boston, 1984.

- DUMAZEDIER, Joffre: *Televisión y educación popular*, Solar/Hachette, Buenos Aires, 1956.

- ECHEVARRIA, Javier: *Telépolis*, Destino, Madrid, 1994.

- ELIZALDE, Antonio: "La IAP y el diagnóstico de las necesidades comunitarias", en Documentación Social, número 92, Madrid, 1993.

- ELY, D.P.: "Los dos mundos de los alumnos de hoy", en Perspectivas, Vol.X, número 1, UNESCO, París, 1980.

- ELLIOTT, J.: *La investigación-acción en educación*, Morata, Madrid, 1990.

- ELLIOTT, J.: *La mejora de la educación a través de la investigación-acción*, Morata, Madrid, 1993.

- EQUIPO CLAVES: *De quién es la iniciativa del desarrollo sociocomunitario*, Editorial Popular, Madrid, 1991.

- EQUIPO PROMOCIONS: *Autoempleo en el desarrollo local*, Fondo Formación/ Editorial Popular, Madrid, 1992.

- ERAUSQUIN, Manuel Alonso y RISPA, Raúl (Eds.): *Función formativa de la televisión. Nuevas tecnologías en la vida cultural española*, Fundesco, Madrid, 1985.

- ESPINOZA, M.: *Evaluación de proyectos sociales*, Humanitas, Buenos Aires, 1983.

- ESTEINOU, Javier: *Medios de comunicación y capacitación de la fuerza de trabajo*, Cuadernos del TICOM/UAM-X, México, 1983.

- ESTEVE, J. M.: *El malestar docente*, Laia, Barcelona, 1987.

- EUDES, Y.: *La colonización de las conciencias. Las centrales USA de exportación cultural*, Gustavo Gili, Barcelona, 1984.

- FALS BORDA, Orlando y BRANDAO, R.:*La investigación participativa*, Instituto del Hombre, Montevideo, 1986.

- FALS-BORDA, Orlando: *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragüa, Colombia y México*, Siglo XXI, Bogotá, 1986.

- FALS-BORDA, Orlando: "La investigación paticipativa y la intervención social", en Documentación Social, número 92, Madrid, 1993.

- FARIAS, Pedro y MULTIGNER, Gilles (Eds.): *La televisión local ante el reto del cable*, Diputación de Zaragoza, 1995

- FAURE, Edgar et al.: *Aprender a ser*, Alianza Universidad, Madrid, 1973.

- FAURIE, Albertine: *La pédagogie de la documentation dans le contexte de l´audiovisuel et des mass-média*, Editions du Centurion, París, 1980.

- FAURIE, Albertine y VALLET, Antonine (Eds.): *El lenguaje total, experiencia internacional de educación en la comunicación y en los medios de comunicación*, UNESCO, París, 1980.

- FEDERIGHI, Paolo et al.: *La organización local de la educación de adultos*, Editorial Popular/O.E.I., Madrid, 1992.

- FEINGENBAUM, Armand V.: *Control de Calidad Total*, CECSA, Mexico, 1990.

- F.E.M.P.: *Jornadas sobre la televisión local. El nuevo horizonte de los servicios municipales*, Vigo, 1991.

- FERNANDEZ BUEY, Francisco: *Actualidad del pensamiento de Gramsci*, Grijalbo, Barcelona, 1976

- FERNANDEZ DE CASTRO, Ignacio: *Reforma educativa y desarrollo capitalista*, Edicusa, Madrid, 1977.

- FERNANDEZ DE CASTRO, Ignacio: "La IAP yla investigación dialéctica", en Documentación Social, número 92, Madrid, 1993.

- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano: *Trabajo, escuela e ideología: Marx y la crítica de la educación*, Akal, Madrid, 1985.

- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano: *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo*, Siglo XXI, Madrid, 1990.

- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano: *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*, Visor, Madrid, 1990.

- FERNANDEZ LOBO, Mario: "La responsabilidad social y educativa de los medios de comunicación", en Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica, Vol.IV, número 1, julio 1980.

- FERRES, Joan: *Video y educación*, Paidós, Barcelona, 1992.

- FESTINGER, L. y KATZ, D.: *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*, Paidós, Barcelona, 1992.

- FEYERABEND, P.: *Contra el método*, Ariel, Barcelona, 1978.

- FLICHY, Patrice: *Las multinacionales del audiovisual. Por un análisis económico de los media*, Gustavo Gili, Barcelona, 1982.

- FLICHY, Patrice: *Una historia de la comunicación moderna. Espacio público y vida privada*, Gustavo Gili, México, 1993.

- FLOREZ MIGUEL, Cirilo: "Modernidad y posmodernidad. La función del saber en una sociedad avanzada y sus repercusiones en educación", en Studia Paedagogica, número 17-18, enero-diciembre, 1986.

- FONTANA, Josep: *La historia después del fin de la historia*, Crítica, Barcelona, 1992.

- FORD, Aníbal: *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1994.

- FREIRE, Paulo: *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid, 1989.

- FREIRE, Paulo: *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, Siglo XXI, Madrid, 1978.

- FREIRE, Paulo: *¿Extensión o comunicación?. La concientización en el medio rural*, Siglo XXI, Madrid, 1982.

- FREIRE, Paulo: *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, Madrid, 1984.

- FREIRE, Paulo: *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 1992.

- FREIRE, Paulo: *Pedagogía de la esperanza*, Siglo XXI, Madrid, 1993.

- FREIRE, Paulo y FAUNDEZ, A.: *Por uma pedagogia da pergunta*, Paz e Terra, Río de Janeiro, 1985.

- FUENZALIDA, Valerio: *Televisión. Padres-hijos*, CENECA/ Ediciones Paulinas, Santiago de Chile, 1984.

- FUENZALIDA, Valerio (Ed.): *Educación para la comunicación televisiva*, CENECA/UNESCO, Santiago de Chile, 1986.

- FUENZALIDA, Valerio (Ed.): "El programa de CENECA en Recepción Activa de TV", en Diá-logos de Comunicación, número 19, FELAFACS, Lima, 1988.

- FUENZALIDA, Valerio: *Televisión, pobreza y desarrollo*, Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile, 1991.

- GALINDO CACERES, Jesús: *Organización social y comunicación*, Premiá Editora, México, 1986.

- GALINDO CACERES, Jesús: *Ideología y comunicación. El Estado, la hegemonía y la difusión masiva*, Premiá Editora, México, 1992.

- GALLINDO, Luciano: *Gramsci y las ciencias sociales*, Pasado y Presente, Córdoba, 1974

- GALTUNG, J.: *Teoría y método de la investigación social*, EUDEBA, Buenos Aires, 1973.

- GARCIA CANCLINI, Néstor: " ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular? ", en Comunicación y Culturas Populares en Latinoamérica, Seminario del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, FELAFACS/GG, México, 1987.

- GARCIA FERRANDO, M.; ALVIRA, F.; IBAÑEZ, J. (Eds.): *El análisis de la realidad social*, Alianza Universidad, Madrid, 1986.

- GARGANI, Aldo (Ed.): *Crisis de la razón. Nuevos modelos en la relación entre saber y actividad humana*, Siglo XXI, México, 1983.

- GARMENDIA, José Antonio y PARRA, Francisco: *Sociología industrial y de los recursos humanos*, Taurus, Madrid, 1993.

- GEERTZ, C.: *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 1988.

- GEERTZ, C.. et al.: *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Gedisa, Barcelona, 1991.

- GELPI, Ettore: *Educación permanente*, Editorial Popular, Madrid, 1992.

- GIACOMANTONIO, Marcello: *La enseñanza audiovisual. Metodología didáctica*, Gustavo Gili, Barcelona, 1979.

- GIDDENS, Anthony: *Las nuevas reglas del método sociológico*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1987.

- GIDDENS, A. y TURNER, J.: *Teoría social hoy*, Alianza Universidad, Madrid, 1991.

- GIDDENS, A.: *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1995.

- GIFREU, Josep: *El debate internacional de la comunicación*, Ariel, Barcelona, 1986.

- GIMENO SACRISTAN, J.: *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*, Morata, Madrid, 1985.

- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ, A. (Eds.): *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, 1992.

- GIORDANO, Eduardo y ZELLER, Carlos: *Europa en el juego de la comunicación global*, Fundesco, Madrid, 1988.

- GIROUX, Henry: "La formación del profesorado y la ideología del control social", en Revista de Educación, número 284, Madrid, 1987.

- GIROUX, Henry: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós/MEC, Barcelona, 1990.

- GIROUX, Henry: *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, Siglo XXI, México, 1992.

- GIROUX, Henry A.: *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Siglo XXI, México, 1993.

- GLIGO, María Eugenia: "El proceso comunicativo en la educación", en Revista de Pedagogía, número 38, Santiago de Chile, 1988.

- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, D.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, Madrid, 1988.

- GOFFMAN, Erving: *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1971.

- GOLDSMITH, Edward: "La economía global contra la economía local", en Alfoz, número 108, Madrid, 1994.

- GOMEZJARA, Francisco y PEREZ RAMIREZ, Nicolás: *El diseño de la investigación social*, Editorial Fontamara, México,, 1986.

- GONNET, J.: *El periódico en la escuela*, Narcea, Madrid, 1987.

- GONZALEZ, A. et al.: *La investigación-acción como metodología en ciencias sociales*, Editorial Cossío, Murcia, 1989.

- GONZALEZ, Jorge: *Más (+) Cultura (s). Ensayos sobre realidades plurales*, CONACULTA, México, 1994.

- GONZALEZ, Jorge y GALINDO, Jesús (Coords.): *Metodología y cultura*, CONACULTA, México, 1994.

- GONZALEZ MOTTA, Luis: "Comunicación popular: contradicciones y desafíos", en Chasqui, número 8, octubre-diciembre, 1983.

- GOYETTE, Gabriel y LESSARD-HEBERT, Michelle: *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*, Laertes, Barcelona, 1988.

- GRANT, D.: *El dominio de la comunicación educativa*, Anaya, Madrid, 1978.

- GRAO, Julio (Coord.): *Planificación de la educación y mercado de trabajo*, Narcea, Madrid, 1988.

- GRAMSCI, Antonio: *Antología. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán*, Siglo XXI, México, 1988.

- GRAS, Alain: *Sociología de la educación*, Narcea, Madrid, 1985.

- GREENFIELD MARKS, P.: *El niño y los medios de comunicación*, Ediciones Morata, Madrid, 1985.

- GUIRAUD, P.: *La semiología*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1972.

- GUTIERREZ, Francisco: *El lenguaje total. Una pedagogía de los medios de comunicación*, Humanitas, Buenos Aires, 1974.

- GUTIERREZ, Francisco: "Un matrimonio necesario", en Revista Comunicación América Latina, número 18, Quito, 1987.

- GUTIERREZ, Francisco: *Educación como praxis política*, Siglo XXI, México, 1991.

- GUTIERREZ, Francisco: *Pedagogía de la comunicación en la educación popular*, Editorial Popular, Madrid, 1993.

- GUTIERREZ, Francisco y PRIETO CASTILLO, Daniel: *Las mediaciones pedagógicas, apuntes para una educación a distancia alternativa*, R.N.T.C., San José de Costa Rica, 1991.

- GUTIERREZ TORDABLE, Emilio: *El pensamiento pedagógico del Lenguaje Total*, Universidad Pontificia, Salamanca, 1980.

- GUZMAN CEBRIAN, Julio: "La teleeducación en Canarias", en Revista de Educación, número 28, Madrid, enero-abril, 1980.

- HABERMAS, Jürgen: *Conocimiento e interés*, Taurus, Madrid, 1982.

- HABERMAS, Jürgen: *La lógica de las ciencias sociales*, Tecnos, Madrid, 1988.

- HALL, E.T.: *La dimensión oculta. Enfoque antropológico del uso del espacio*, Instituto de Estudios de Administración Local, Madrid, 1973.

- HAMELINK, Cees: *Finanzas e información*, ILET/Nueva Imagen, México, 1984.

- HANNOUN, Hubert: *Iván Illich o la escuela sin sociedad*, Ediciones Península, Barcelona, 1976.

- HEINEMANN, P.: *Pedagogía de la comunicación no verbal*, Herder, Barcelona, 1980.

- HELLER, Agnes: *Para cambiar la vida*, Grijalbo, Barcelona, 1982.

- HERBERT, E.L. y FERRY, G.: *Pedagogía y psicología de los grupos*, Terra Nova, Barcelona, 1969.

- HERMOSILLA, Maria Elena: *Explorando la recepción televisiva*, CENECA/CENCOSEP, Santiago de Chile, 1987.

- HESS, Remi: *La sociologie d´intervention*, P.U.F., París, 1981.

- HIERNAUX, Daniel: "Apertura económica y regiones. ¿Nuevas perspectivas?", en Revista Ciudades, núm. 22, abril-junio de 1994.

- HILL, Dilys M.: *Teoría democrática y régimen local*, Instituto de Estudios de Administración Local, Madrid, 1980.

- HIRSCHMAN, A.O.: *Salida, voz y lealtad*, FCE, México, 1977.

- HOFFMAN, A. (Comp.): *Las comunicaciones en la diplomacia moderna*, Dimelisa, México, 1976.

- HOGGART, Richard: *La cultura obrera en la sociedad de masas*, Grijalbo, México, 1990.

- HYMES, D.: "On communicative competence", en J.D. Price and J. Holmers (Eds.): "Sociolinguistics", Penguin Books, Londres, 1971.

- IANNINI, Octavio: *Teorías de la globalización*, Siglo XXI, México, 1996.

- IBAÑEZ, Jesús: "Usos tópicos y abusos utópicos de las técnicas de grupo", en Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, número 1, Madrid, 1981.

- IBAÑEZ, Jesús: *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*, Siglo XXI, Madrid, 1985.

- IBAÑEZ, Jesús: "Las medidas de la sociedad", en R.E.I.S., número 29, Madrid, 1985.

- IBAÑEZ, Jesús (Ed.): *Nuevos avances en la investigación social*, Anthropos, Barcelona, 1990.

- IBAÑEZ, Jesús: *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: crítica y técnica*, Siglo XXI, Madrid, 1992.

- IBAÑEZ, Jesús: *El regreso del sujeto (la investigación social de segundo orden)*, Siglo XXI, Madrid, 1994.

- IBAÑEZ, Jesús: *Por una sociología de la vida cotidiana*, Siglo XXI, Madrid, 1995.

- IBAÑEZ VIDAL, Josep: *El arte electrónico en la escuela. El uso creativo del vídeo y de la informática*, Fundación Serveis de Cultura Popular/Editorial Alta Fulla, Barcelona, 1993.

- IFAPLAN: *Políticas educativas europeas. Treinta experiencias piloto*, Editorial Popular/M.E.C., Madrid, 1988.

- ILLICH, Iván et al.: *Un mundo sin escuelas*, Nueva Imagen, México, 1977.

- IMBERNON, Francisco: *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Graó Editorial, Barcelona, 1994.

- IMDEC: *Técnicas participativas para la educación popular*, Editorial Popular, Madrid, 1993.

- INGLEHART, Ronald: *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*, Siglo XXI, Madrid, 1991.

- ISHIKAWA, Kaouru: *¿Qué es el control total de la calidad?*, Norma, Bogotá, 1986.

- INSTITUTO DEL LENGUAJE TOTAL: *Les objetifs du langage total*, Saint-Etinne Cedex, 1977.

- IPAL: *El NOMIC cara al 2000*, Lima, 1990.

- JACOB, A.: *Metodología de la investigación-acción*, Humanitas, Buenos Aires, 1985.

- JAMESON, Fredric: *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, Paidós, Barcelona, 1991.

- JENSEN, K.B. y JANKOWSKI, N.W. (Eds.): *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*, Editorial Bosch, Barcelona, 1993.

- JOHNSON, M.C.: *Utilización didáctica del ordenador electrónico,* Editorial Anaya, Madrid, 1987.

- JONES, Graham: *Ciencia y tecnología en los países en desarrollo,* Fondo de Cultura Económica, México, 1973.

- JORDAN, José Antonio: "Reflexiones en torno a la consideración pedagógica de la educación formal, no formal e informal", en Teoría de la Educación, Vol.V, 1993, pp.139-148.

- JOVER, Daniel: *La formación ocupacional para la educación permanente y el desarrollo local,* Editorial Popular/M.E.C., Madrid, 1991.

- JURAN, Joseph M.: *Juran y el liderazgo para la calidad. Un manual para directivos,* Editores Díaz de Santos, Barcelona, 1990.

- KAES, R.; BLEGER, J. et al.: *La institución y las instituciones,* Paidós, Buenos Aires, 1983.

- KAPLUN, Mario: *Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos,* UNESCO/ORIALC, Santiago de Chile, 1983.

- KAPLUN, Mario: *El comunicador popular,* Humanitas, Buenos Aires, 1987.

- KAPLUN, Mario: *Comunicación, democratización y hegemonía en la perspectiva del año 2000. El factor cultural,* IPAL, Lima, 1989.

- KAPLUN, Mario: *Comunicación entre grupos,* Humanitas, Buenos Aires, 1990.

- KAPLUN, Mario: *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa,* UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 1992

- KAPLUN, Mario: "Repensar la educación a distancia desde la comunicación", en Diá-logos de la Comunicación, número 23, Lima, 1992.

- KAPLUN, Mario: "Del educando oyente al educando hablante", en Dia-logos de la Comunicación, número 37, FELAFACS, Lima, 1993.

- KEENEY, B. P.: *Estética del cambio*, Paidós, Buenos Aires, 1983.

- KEMMIS, S. y McTAGGART, R.: *Cómo planificar la Investigación-Acción*, Laertes, Barcelona, 1988.

- KOENIG, Allen E. y HILL, Ruane B. (Eds.): *TV educativa: presente y futuro*, Troquel, Buenos Aires, 1970.

- KONING, R.: *Sociología de la comunicación local*, Euroamérica, Madrid, 1971.

- KUHN, T.S.: *La estructura de las revoluciones científicas*, FCE, México, 1976.

- KUPISIEWICZ, C.: "La escuela y los medios de comunicación", en Perspectivas, Vol. WIV, número 1, Unesco, París, 1984.

- KUZNETSON, U.M.: "La televisión educativa universitaria: algunas cuestiones sobre la teoría y la práctica de su empleo", en Educación Superior Contemporánea, número 1, México, 1985.

- LABARCA, Guillermo (Comp.): *Economía política de la educación*, Nueva Imagen, México, 1989.

- LACLAU, Ernesto: *Política e ideología en la teoría marxista*, Siglo XXI, Madrid, 1979.

- LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal: *Hegemonía y estrategia socialista*, Siglo XXI, Madrid, 1987.

- LAMO DE ESPINOSA, E.: *La sociedad reflexiva*, Siglo XXI, Madrid, 1990.

- LAPASSADE, G. y LOURAU, R.: *Las claves de la sociología*, Laia, Barcelona, 1971.

- LAPASSADE, G.: *Grupos, organizaciones e instituciones*, Granica, Barcelona, 1977.

- LAPASSADE, G.: *Autogestión pedagógica*, Granica, Barcelona, 1977.

- LAPASSADE, G.: *El analizador y el analista*, Gedisa, Barcelona, 1979.

- LAPASSADE, G.: *Socioanálisis y potencial humano*, Gedisa, Barcelona, 1980.

- LASO PRIETO, J.M.: *Introducción al pensamiento de Gramsci*, Ayuso, Madrid, 1973.

- LASZLO, E. et al.: *Obstáculos para el nuevo orden internacional*, CEESTEM/Nueva Imagen, México, 1981.

- LEGOFF, Jacques: *Pensar la historia*, Paidós, Barcelona, 1991.

- LEIRMAN, Walter et al.: *La educación de adultos como proceso*, Editorial Popular, Madrid, 1991.

- LERENA, CARLOS: *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y cultura contemporánea*, Akal, Madrid, 1983.

- LIEBERT, Robert M.; Neale, John y Davidson, Emily: *La TV y los niños*, Editorial Fontanella, Barcelona, 1976.

- LOMBARDI, F.: *Las ideas pedagógicas de Gramsci*, A. Redondo, Barcelona, 1972.

- LOPEZ-BARAJAS, E.: *Fundamentos de la metodología científica*, UNED, Madrid, 1988.

- LOPEZ DE CEBALLOS, Paloma: *Un método para la investigación-acción-participativa*, Editorial Popular, Madrid, 1989.

- LOPEZ DE CEBALLOS, Paloma: "La IAP: un enfoque integral", en Documentación Social, número 92, Madrid, 1993.

- LORENTE, Santiago: *La casa inteligente. Hacia un hogar interactivo y automatizado*, Fundesco, Madrid, 1991.

- LOURAU, R.: *Sociologue à plein temps. Analyse institutionnelle et pédagogie*, Epi, París, 1976.

- LOURAU, R.: *El Estado y el inconsciente*, Kairós, Barcelona, 1979.

- LOURAU, R.: *El análisis institucional*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1988.

- LOURAU, R.: *El diario de investigación*, Universidad de Guadalajara, México, 1989.

- LUC, Jean-Nöel: *La enseñanza de la historia a través del medio*, Editorial Cincel, Madrid, 1981.

- LLANOS NORNA, Segundo: *Periodismo pedagógico*, Editorial Libertades, Trujillo, 1993.

- MACIA MERCADE, Juan: *La comunicación regional y local*, Editorial Ciencia, Madrid, 1993.

- MAFFESOLI, Michel: *El tiempo de las tribus*, Icaria, Madrid, 1990.

- MAISSONEUVE, J.: *La dinámica de los grupos*, Proteo, Buenos Aires, 1968.

- MANACORDA, M. A.: *Marx y la pedagogía moderna*, Oikos-Tau, Barcelona, 1975.

- MANNONI, Maud: *La educación imposible*, Siglo XXI, México, 1979.

- MARCHIONI, Marco: *Planificación social y organización de la comunidad*, Editorial Popular, Madrid, 1987.

- MARISHIMA, M.: *Capitalisme et confucianisme: l´ethique japonaise et la technologie moderne*, Flammarion, París, 1987.

- MARSAL, J. F.: *La crisis de la sociología norteamericana*, Ediciones Península, Barcelona, 1977.

- MARTIN, Michel: *Semiología de la imagen y pedagogía*, Narcea, Madrid, 1987.

- MARTIN BARBERO, Jesús: "Memoria narrativa e industria cultural", en Comunicación y Cultura, número 12, UAM-X, México, 1985.

- MARTIN-BARBERO, Jesús: *Procesos de comunicación y matrices de cultura. Itinerario para salir de la razón dualista*, FELAFACS-Gustavo Gili, México, 1987.

- MARTIN BARBERO, Jesús: "Comunicación, pueblo y cultura en el tiempo de las transnacionales", en Comunicación y Culturas Populares en Latinoamérica, Seminario del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, FELAFACS/GG, México, 1987.

- MARTIN BARBERO, Jesús: *De los medios a las mediaciones*, Gustavo Gili, Barcelona, 1989.

- MARTIN BARBERO, Jesús: "Comunicación, campo cultural y proyecto mediador", en Diá-logos de la Comunicación, número 26, FELAFACS, Lima, 1990.

- MARTIN SANTOS, Luis: *Diez lecciones de epistemología*, Akal, Madrid, 1991.

- MARTIN SERRANO, Manuel: *La producción social de la comunicación*, Alianza Universidad, Madrid, 1986.

- MARTINEZ TERRERO, José: *Comunicación grupal liberadora*, Ediciones Paulinas, Buenos Aires, 1985.

- MASTERMAN, Len: *La enseñanza de los medios de comunicación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1993.

- MATTELART, A.: *Agresión desde el espacio. Cultura y napalm en la era de los satélites*, Siglo XXI, México, 1972.

- MATTELART, A.: *La comunicación masiva en el proceso de liberación*, Siglo XXI, Madrid, 1976.

- MATTELART, A.: *Multinacionales y sistemas de comunicación. Los aparatos ideológicos del imperialismo*, Siglo XXI, Madrid, 1977.

- MATTELART, A.: *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*, Fundesco, Madrid, 1993.

- MATTELART, A.: *Invención de la comunicación*, Editorial Bosch, Barcelona, 1995.

- MATTELART, A. y M.: *Los medios de comunicación en tiempos de crisis*, Siglo XXI, México, 1981.

- MATTELART, A. y M.: *Pensar sobre los medios. Comunicación y crítica social*, Fundesco, Madrid, 1987.

- MATTELART, A. y M.: "La recepción o el retorno al sujeto", en Revista Diá-logos de la Comunicación, núm.30, Lima, 1991, pp.10-18.

- MATTELART, A. y SCHMUCLER, Héctor: *América Latina en la encrucijada telemática*, Paidós, Barcelona, 1983.

- MATTELART, Armand y STOURDZE, Y.: *Tecnología, cultura y comunicación*, Mitre, Barcelona, 1984.

- MATTELART, Michèle: "Educación, televisión y cultura masiva", en Comunicación y Cultura, número 12, UAM-X, México, 1984.

- MATURANA, Humberto y VARELA, Francisco: *El árbol del conocimiento*, Ed. Universitaria, Santiago de Chile, 1986.

- MATURANA, Humberto: *Emociones y lenguajes en educación y política*, Hachette, Santiago de Chile, 1990.

- MCANANY, Emile (Ed.): *Communications in the rural Third World - The role of information in development*, Praeger Publishers, NUeva York, 1980.

- McBRIDE, Sean et al.: *Un sólo mundo, voces múltiples*, F.C.E., México, 1980.

- McCLINTOCK, Robert O.; STREIBEL, Michael J. y VAZQUEZ GOMEZ, Gonzalo: *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción: la construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores*, C.I.D.E., Madrid, 1993.

- McQUAIL, D.: *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*, Paidós, Barcelona, 1985.

- MEAD, G.H.: *Espíritu, persona y sociedad*, Paidós, Buenos Aires, 1972.

- MEC: *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*, Centro de Publicaciones, Madrid, 1989.

- MEDRANO BASANTA, Gemma: *Nuevas tecnologías en la formación*, EUDEMA, Madrid, 1993.

- MENDES DE BARROS, Laan (Org.): *Comunicación, cultura y cambio social*, WACC, Sao Paulo, 1994.

- MENENDEZ, Antonio: *Comunicación y desarrollo*, Escuela Técnica de la Asociación Nacional de Publcidad, México, 1969,

- MILES, M. y HUBERMAN, A.M.: *Qualitative data analysis*, Sage, California, 1984.

- MILLAN PEREIRA, Juan Luis: *La economía de la información*, Editorial Trotta, Madrid, 1993.

- MILLS, C.W.: *La imaginación sociológica*, FCE, México, 1975.

- MOLES, A.: "Televisión y prospectiva cultural", en Editec, número 11, Madrid, 1976.

- MONCLUS, A.: *Pedagogía de la contradicción: nuevos planteamientos en educación de adultos*, Anthropos, Barcelona, 1988.

- MONTAÑES, Manuel: "Aportaciones básicas de la IAP en su relación con los movimientos sociales", en Documentación Social, número 92, Madrid, 1993.

- MONTERO, Fernando: *Retorno a la fenomenología*, Anthropos, Barcelona, 1987.

- MORAGAS, M.: *Semiótica y comunicación de masas*, Península, Barcelona, 1976.

- MORAGAS, M.: *Teorías de la comunicación*, Gustavo Gili, Barcelona, 1985.

- MORIN, Edgar: *El paradigma perdido*, Kairós, Barcelona, 1974.

- MORIN, Edgar: *Ciencia con conciencia*, Anthropos, Barcelona, 1984.

- MORIN, Edgar: *El método. La naturaleza de la Naturaleza*, Cátedra, Madrid, 1986.

- MORIN, Edgar: *El método. El conocimiento del conocimiento*, Cátedra, Madrid, 1988.

- MORIN, Edgar: *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona, 1994.

- MORIN, Edgar: *Sociología*, Editorial Tecnos, Madrid, 1995.

- MORRIS, David y HESS, Karl: *El poder del vecindario. El nuevo localismo*, Gustavo Gili, Barcelona, 1978.

- MOUZALIS, N.P.: *Post-Marxist Alternatives. The Construction of social orders*, MacMillan, Londres, 1990.

- MOYA, Carlos: *Sociólogos y sociología*, Siglo XXI, Madrid, 1990.

- NAISBITT, J.: *Global paradox*, Avon Books, Nueva York, 1995.

- NAVARRO, Pablo: *El holograma social. Una ontología de la socialidad humana*, Siglo XXI, Madrid, 1994.

- NEGRI, Antonio: *Dominio y sabotaje*, El Viejo Topo, Barcelona, 1979.

- NEGRI, Antonio: *Del obrero-masa al obrero social*, Anagrama, Barcelona, 1980.

- NEGRI, Antonio: La anomalía salvaje. Ensayo sobre poder y potencia en Baruch de Spinoza, Anthropos, Barcelona, 1993.

- NETHOL, A. M. y PICCINI, M.: *Introducción a la pedagogía de la comunicación*, UAM-X, México, 1984.

- NOYA, F.J.: "Por un situacionismo sistémico", en R.E.I.S., número 55, Madrid, 1991.

- NOVAK, J. D. y GOWIN, D. B.: *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roca, Barcelona, 1988.

- NUN, J.: *La rebelión del coro. Estudios sobre la racionalidad política y el sentido común*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1989.

- O.C.D.E.: *La educación y el problema del desempleo*, Narcea, Madrid, 1983.

- O.C.D.E.: *Reseux d´information et nouvelles technologies: perspectives et consequences pour l´action gouvernamentale pour les années 90*, París, 1989.

- O´DONNELL, Pacho: *Teoría y técnica de la psicoterapia grupal*, Amorrortu Editores, Buenos Aires,1983.

- OGLIASTRI, Enrique: *Gerencia japonesa y círculos de participación en América Latina*, Norma, Bogotá, 1988.

- OMHAE, Kenichi: *La mente del estratega. El triunfo de los japoneses en el mundo de los negocios*, Mc Graw Hill, México, 1990.

- ORIOL COSTA I BADIA, P.; PEREZ TORNERO, J. M. y MARTINEZ ABADIA, J.: *Realidad y perspectivas de la televisión local*, Diputación de Barcelona, 1992.

- OROZCO, Guillermo: *Al rescate de los medios*, Fundación Manuel Buendía, México, 1994.

- OSORIO, Jorge (Ed.): *Educación de adultos y democracia*, Editorial Popular, Madrid, 1990.

- O´SULLIVAN RYAN, Jeremiah y KAPLUN, Mario: *Communications and society: Communication methods to promote grass-roots participation*, UNESCO, París, 1981.

- PALAZON ROMERO, Francisco: "La investigación-acción como metodología puente entre la educación de adultos y el desarrollo comunitario", en Pedagogía Social, número 7, 1992.

- PALAZON ROMERO, Francisco: "Implicación, acción-reflexión-acción", en Documentación Social, número 92, Madrid, 1993.

- PASCUAL, Roberto (Coord.): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, Narcea, Madrid, 1988.

- PASQUALI, Antonio: *Comprender la comunicación*, Monte Avila, Caracas, 1990.

- PASTORE, J. O.: *Las comunicaciones en el desarrollo de un país*, Editorial Roble, México, 1969.

- PATTON, M.: *Qualitative evaluation methods*, Sage, California, 1986.

- PEDROSA, A.: "La educación popular y los medios de comunicación pedagógica", en Reflexiones Pedagógicas, número 9, julio-diciembre, 1984.

- PEIRCE, Charles: *La ciencia de la semiótica*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1986.

- PEPPINO BARALE, Ana María: *Radiodifusión educativa*, Gernika, México, 1991.

- PEREZ LEDESMA, Manuel: "Cuando lleguen los días de la cólera (Movimientos sociales, teoría e historia)", en Zona Abierta, número 69, Madrid, 1994.

- PEREZ SERRANO, María Gloria: *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*, Dykinson, Madrid, 1990.

- PEREZ TORNERO, José Manuel: *El desafío educativo de la televisión". Para comprender y usar el medio*, Paidós, Barcelona, 1994.

- PEREZ VILARIÑO, José: *Los periódicos ante las autonomías*, Akal, Madrid, 1982.

- PERKINS, James: "Comunicación y cooperación para el desarrollo de la educación", en Docencia, número 13, enero-abril 1985.

- PICARD, P. y MARC, E.: *La interacción social*, Paidós, Barcelona, 1992.

- PICCINI, Mabel y NETHOL, Ana María: *Introducción a la pedagogía de la comunicación*, Trilas, México, 1990.

- PICHON-RIVIERE, E.: *El proceso grupal*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1977.

- PINO PERTIERRA, C y ARNAU TORNOS, A.: *Vivir: un juego de insumisión. Hacia una cultura intersubjetiva de la igualdad*, Siglo XXI, Madrid, 1995.

- PIQUERAS, José A.: *El taller y la escuela*, Siglo XXI, Madrid, 1988.

- PIZZORNO, Alessandro: "Algún otro tipo de alteridad: Una crítica a las teorías de la elección racional", en Sistema, número 88, Madrid, 1989.

- PIZZORNO, Alessandro: "Identidad e interés", en Zona Abierta, número 69, Madrid, 1994.

- PLOMAN, Edward W.: *Satélites de comunicación*, Gustavo Gili, Barcelona, 1985.

- POPA, D.: *Un reto mundial. La educación a distancia*, UNED, Madrid, 1986.

- POPKEWITZ, Th. S.: *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Mondadori, Madrid, 1988.

- POPKEWITZ, Th.S.: *Sociología política de las reformas educativas*, Morata, Madrid, 1994.

- PORCHER , Louis: *La escuela paralela*, Kapelusz, Buenos Aires, 1976.

- PORCHER, Louis (Coord.): *Medios audiovisuales. Aplicación a la lengua, matemáticas, ciencias, naturales y sociales, idiomas, plástica y tecnología*, Editorial Cincel, Madrid, 1980.

- POSTMAN, Neil: *La enseñanza como actividad crítica*, Fonetanella, Barcelona, 1981.

- POSTMAN, Neil: *Divertirse hasta morir*, La Tempestad, Madrid, 1992.

- POSTMAN, Neil y WEINGARTNER, Charles: *La enseñanza como actividad crítica*, Editorial Fontanella, Barcelona, 1975.

- PRADO, Emili: "Televisión comunitaria en Cataluña", en TELOS, número 2, Madrid, 1985, pp.53-58.

- PRADO, Emili y MORAGAS, Miguel (Coords.): *Televisiones locales. Tipologías y aportaciones de la experiencia catalana*, Col.legi de Periodistes de Catalunya, Barcelona, 1994.

- PRICE, J.D. y HOLMERS, J. (Eds.): *Sociolinguistics*, Penguin Books, Londres, 1971.

- PRIETO CASTILLO, Daniel: *Educación y comunicación*, Editorial Belén, Quito, 1983.

- PRIETO CASTILLO, Daniel: "Comunicación y educación frente a la integración mercantil", en Anuario de Estudios Latinoamericanos, número 14, 1984.

- PRIETO CASTILLO, Daniel: *La fiesta del lenguaje*, UAM-X, México, 1986.

- PRIETO CASTILLO, Daniel: *El autodiagnóstico comunitario e institucional*, Humanitas, Buenos Aires, 1988.

- PRIETO CASTILLO, Daniel: *El derecho a la imaginación*, Ediciones Paulinas, Buenos Aires, 1988.

- PRIETO CASTILLO, Daniel: *Discurso autoritario y comunicación alternativa*, Premiá Editora, México, 1989.

- PRIETO DEL CAMPO, Carlos: *Teoría marxista de la lucha de clases en la subsunción real*, Tesis doctoral, Facultad de Filosofía, Universidad Complutense, Madrid, 1994.

- PRIGOGINE, I. y STENGERS, I.: *La nueva alianza*, Alianza Editorial, Madrid, 1983.

- PRIGOGINE, I.: *¿Tan sólo una ilusión?. Una exploración del caos al orden*, Tusquets, Barcelona, 1988.

- PUIG ROVIRA, Josep María y TRILLA, Jaume: *La pedagogía del ocío*, Laertes, Barcelona, 1987.

- QUINTANA, José María (Coord.): *Sociología y economía de la educación*, Editorial Anaya, Madrid, 1984.

- QUINTANA, José María (Coord.): *Investigación participativa. Educación de adultos*, Narcea, Madrid, 1986.

- QUINTANA, José María: "La pedagogía social en Italia", en Revista de Pedagogía Social, número 4, 1989, pp.7-26.

- QUINTANA, José María: *Pedagogía comunitaria. Perspectivas mundiales de la educación de adultos*, Narcea, Madrid, 1991.

- QUIROS, Fernando: *Introducción a la estructura real de la información*, EUDEMA, Madrid, 1988.

- QUIROZ, María Teresa: "Los medios: ¿una escuela paralela?", en Cuadernos CICOSUL, número 1, Universidad de Lima, 1984.

- QUIROZ, María Teresa: *Todas las voces. Comunicación y educación en Perú*, Universidad de Lima, 1993.

- QUIROZ, María Teresa: "Educar en la comunicación, comunicar en la educación", en Dia-logos de la Comunicación, número 37, FELAFACS, Lima, 1993.

- RASCHKE, Joachim: "Sobre el concepto de movimiento social", en Zona Abierta, número 69, Madrid, 1994.

- REICHARD, C. y COOK, T.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Morata, Madrid, 1986.

- REIMER, Everett: *La escuela ha muerto*, Barral, Barcelona, 1976.

- RIECHMANN, Jorge y FERNANDEZ BUEY, Francisco: *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*, Paidós, Barcelona, 1994.

- ROACH, Collen: "The movement for a New World Information and Communication Order: a second wave ?", en Media, Culture and Society, Vol.XII, Sage Publications, Londres, 1990.

- RODRIGUEZ-AGUILERA DE PRAT, Cesáreo: *Gramsci y la vía nacional al socialismo*, Akal, Madrid, 1984.

- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L.: *Las funciones de la imagen en la enseñanza*, Gustavo Gili, Barcelona, 1978.

- RODRIGUEZ FUENZALIDA, Eugenio (Ed.): *Alfabetización y postalfabetización por radio*, Editorial Popular, Madrid, 1992.

- RODRIGUEZ ILLERA, J.L. (Ed.): *Educación y comunicación*, Paidós, Barcelona, 1988.

- RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás: *Comunidades locales. Análisis, movimientos sociales y alternativas*, Instituto de Estudios de Administración Local, Madrid, 1984.

- RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás: "Espacio, cotidianeidad, saber, poder", en Alfoz, número 21-22, Madrid, 1985.

- RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás: "Redes comunitarias y nuevas cosmologías", en Alfoz, número 29, Madrid, 1986.

- RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás: *Movimientos ciudadanos e iniciativas populares,* Ediciones HOAC, Madrid, 1991.

- RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás y ALBERICH, Tomás: "Experiencias de participación ciudadana con municipios: análisis y propuestas", en Alfoz, número 104-105, Madrid, 1993.

- RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás: "Aportaciones básicas de la IAP a la Epistemología y Metodología", en Documentación Social, número 92, Madrid, 1993.

- RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás (Coord.):*Las ciudades hablan. Identidades y movimientos sociales en seis metrópolis latinoamericanas,* Nueva Sociedad, Madrid, 1994.

- RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás: *Las democracias participativas. De la participación ciudadana a las alternativas de la sociedad,* Ediciones HOAC, Madrid, 1995.

- RODRIGO ALSINA, M.: *Los modelos de la comunicación,* Tecnos, Madrid, 1989.

- ROGERS, Carl: *Grupos de encuentro,* Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1973.

- ROGERS, Everett: *Modernization among peasants: The impact of communication,* Free Press, Nueva York, 1969.

- ROMERO, Andrés: *Teoría, técnicas y práctica de la comunicación educativa,* Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales, Universidad de Zaragoza, s/f.

- ROSSELLINI, Roberto: *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo. Escritos sobre cine y educación,* Gustavo Gili, Barcelona, 1979.

- ROSSI, I. y O´HIGGINS, E.: *Teorías de la cultura y métodos antropológicos*, Anagrama, Barcelona, 1981.

- ROY SINGH, Raja: "Cambiar la educación en un mundo que cambia", en Perspectivas, Vol. XXII, núm.1, UNESCO, 1992.

- RUSSI ALZAGA, Bernardo: *Apuntes para una propuesta de comunicación educativa: teoría y práctica*, Tesis de licenciatura, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, UNAM, México, 1988.

- RUIZ OLABUENAGA, J. I.: *Estilos de vida e investigación social*, Editorial Mensajero, Bilbao, 1984.

- RUIZ OLABUENAGA, J. I. y ISPIZUA, M. A.: *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1989.

- SABATO, J. A. y MACKENZIE, M.: *La producción de tecnología*, ILET/Nueva Imagen, México, 1982.

- SAEZ CARRERAS, Juan: "La IAP y el nuevo enfoque de la educación", en Documentación Social, número 92, Madrid, 1993.

- SALAZAR, María Cristina (Ed.): *La investigación-acción-participativa. Inicios y desarrollos*, Editorial Popular, Madrid, 1992.

- SANCHEZ ALONSO, Manuel: *La participación. Metodología y práctica*, Editorial Popular, Madrid, 1991.

- SANCHEZ CASAS, C.: *La construcción del espacio social*, EUSYA, Madrid, 1987.

- SANCHEZ DE LA YNCERA, I.: *La mirada reflexiva de G.H. Mead. Sobre la socialidad y la comunicación*, CIS/Siglo XXI, Madrid, 1994.

- SANCHEZ LIHON, Danilo: *Ciencia, investigación e información educativa*, INLIL/CONCYTEC, Lima, 1989.

- SAPERAS, Enric: *La sociología de la comunicación de masas en los Estados Unidos*, PPU, Barcelona, 1992.

- SARRAMONA, J.: "La educación como sistema de comunicación", en VV.AA.: "Teoría de la educación", Editorial Límite, Murcia, 1983.

- SARRAMONA, J. (Ed.): *Comunicación y educación*, CEAC, Barcelona, 1988.

- SARRAMONA, J.: *Tecnología educativa. Una valoración crítica*, CEAC, Barcelona, 1990.

- SARRAMONA, J.: *La educación no formal*, CEAC, Barcelona, 1992.

- SARRIES SANZ, Luis: *Sociología de las relaciones industriales en la sociedad*, Mira Editores, Zaragoza, 1993.

- SCHILLER, Herbert I.: *Comunicación de masas e imperialismo yanqui*, Gustavo Gili, Barcelona, 1976.

- SCHILLER, Herbert: *Información y economía en tiempos de crisis*, FUNDESCO, Madrid, 1986.

- SCHMITT, Rainer: "La importancia de la semiótica para una pedagogía de los medios de comunicación", en Educar, número 11, 1987, pp.127-143.

- SCHMITTER, P. y LEHMBRUCK, G.: *Neocapitalismo I: más allá del Estado y del mercado*, Alianza, México, 1992.

- SCHULTZ, Theodore W.: *Invirtiendo en la gente*, Ariel, Barcelona, 1985.

- SCHUMACHER, E.F.: *Lo pequeño es hermoso*, Blume, Madrid, 1979.

- SCHWARTZ, Howard y JACOBS, Jerry: *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*, Trillas, México, 1984.

- SCHRAMM, W.: *Big media, little media*, Sage, B.Hills, 1977.

- SEARLE, J.: *Actos de habla*, Cátedra, Madrid, 1986.

- SEARLE, J.: *Intencionalidad*, Tecnos, Madrid, 1992.

- SENECAL, Michel: *Televisiones y radio comunitarias. Teoría y práctica de una experimentación social,* Mitre, Barcelona, 1986.

- SERRES, Michel: *El Paso del Noroeste,* Editorial Debate, Madrid, 1991.

- SERRES, Michel: *La comunicación. Hermes I,* Anthropos, Barcelona, 1996.

- SFEZ, Lucien: *Crítica de la comunicación,* Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1995.

- SHOTTER, J.: *Conversational realities,* Sage, Londres, 1993.

- SIERRA BRAVO, R.: *Ciencias sociales. Epistemología, lógica y metodología,* Paraninfo, Madrid, 1988.

- SIERRA CABALLERO, Francisco (Comp.): *Investigación cualitativa en ciencias sociales,* Universidad Anáhuac, México, 1996.

- SILVA, Omar: "El desarrollo de la competencia comunicativa", en Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, número 32, 1988.

- SIMON, Jean-Claude: *L´Education et l´informatisation de la societé,* Documentation Française, París, 1981.

- SIMPSON GRINBERG, Máximo: *Comunicación alternativa y cambio social,* Premiá Editora, México, 1989.

- SORBETS, Claude: "Las nuevas condiciones del mercado de la información local", en TELOS, número 12, Madrid, 1987, pp.23-33.

- SORIA, Oscar: "Comunicación para la educación", en Docencia, número 13, enero-abril 1985.

- STEIER, F. (Ed.): *Research and reflexivity,* Sage, Newbury Park, 1991.

- STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del currículum,* Morata, Madrid, 1982.

- STENHOUSE, L.: *La investigación como base de la enseñanza*, Morata, Madrid, 1987.

- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Barcelona, 1986.

- THERBORN, G.: *La Escuela de Frankfurt*, Anagrama, Madrid, 1972.

- TOMASETTA, Leonardo: *Participación y autogestión*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1975.

- TONUCCI, F.: *La escuela como investigación*, Avance, Madrid, 1986.

- TORRES NOVOA, Carlos: *Paulo Freire: Educación y concientización*, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1980.

- TORRES NOVOA, Carlos (Comp.): *Entrevistas con Paulo Freire*, Ediciones Gernika, México, 1983.

- TORRES NOVOA, Carlos: *La praxis educativa de Paulo Freire*, Ediciones Gernika, México, 1992.

- TORRES NOVOA, Carlos: *Paulo Freire en América Latina*, Ediciones Gernika, México, 1992.

- TORRES, Rosa María: *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*, CECCA-CEDECO, Quito, 1986.

- TOURAINE, A.: *La voix et la regard*, Seuil, París, 1978.

- TOURAINE, A.: *El retorno del actor*, EUDEBA, Benos Aires, 1987.

- TOURAINE, A.: *Movimientos sociales hoy*, Editorial Hacer, Barcelona, 1990.

- TOURAINE, A.: *Crítica de la modernidad*, Temas de Hoy, Madrid, 1993.

- TYLER, W.: *Organización escolar*, Ediciones Morata, Madrid, 1991.

- UNESCO: *Los medios de información en América Latina: factor de desarrollo económico y social*, París, 1961.

- UNESCO: *Symposium International sur l´education du public aux media de masse: problemes, tendances et perspectives*, Grünwald, 1982.

- UNESCO: *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*, Narcea, Madrid, 1990.

- VALDES BLASQUEZ, Guadalupe: "Espacio educativo y comunicación", en Tecnología y Comunicación Educativas, número 5, México, noviembre 1986-enero 1987.

- VALLET, Antoine: *El lenguaje total*, Editorial Luis Vives, Zaragoza, 1977.

- VALLET, Antoine: *El Instituto del Lenguaje Total. Educación en la comunicación*, Instituto del Lenguaje Total, Saint-Etienne Cedex, 1984.

- VALLET, Antoine: *Les programmes et Instructions pour les Collèges*, Instituto del Lenguaje Total, Saint-Etinne Cedex, 1986.

- VALLET, Antoine: *Le langage total, langage d´aujourd´hui*, Intituto del Lenguaje Total, Saint-Etienne Cedex, 1993.

- VALLET, Antoine: *L´ecole et les medias*, Instituto del Lenguaje Total, Saint-Etinne Cedex, 1993.

- VANDELLI, Luciano: *El poder local. Su origen en la Francia revolucionaria y su futuro en la Europa de las regiones*, Ministerio para las Administraciones Públicas, Madrid, 1993.

- VAZQUEZ GOMEZ, Gonzalo (ed.): *Educar para el siglo XXI*, Fundesco, Madrid, 1987.

- VAZQUEZ GOMEZ, Gonzalo (Ed.): *Los educadores y las máquinas de enseñar. Creencias y valoraciones ante la innovación tecnológica*, Fundesco, Madrid, 1989.

- VERA VILA, Julio: "Un análisis científico-tecnológico de la investigación-acción", en Teoría de la Educación, Vol.V, 1993, pp.149-158.

- VERSPOOR, Adriaan M.: "Veinte años de ayuda del Banco Mundial a la educación. Presentación y evaluación", en Perspectivas, Vo.XXI, núm.3, UNESCO, 1991.

- VILCHES, Lorenzo: *Teoría de la imagen periodística*, Paidós, Barcelona, 1993.

- VOLOSHINOV, V.N.: *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1976.

- VON FOERSTER, H.: *Las semillas de la cibernética*, Gedisa, Barcelona, 1991.

- VON TILBUNG, Joao Luis: *Para uma leitura crítica da televisao*, Ediciones Paulinas, Sao Paulo, 1984.

- VV.AA.: *Apuntes de la sociedad interactiva. Autopistas inteligentes y negocios multimedia*, Fundesco, Madrid, 1994.

- VV.AA.: *El video en la enseñanza*, Editorial Planeta, Barcelona, 1983.

- VV. AA.: "Jesús Ibáñez. Sociología crítica de la cotidianeidad urbana. Por una sociología de los márgenes", en Anthropos, número 113, Barcelona, 1990.

- VV.AA.: *La educación. Autocrítica de Paulo Freire e Iván Illich*, Ediciones Búsqueda, Buenos Aires, 1986.

- VV.AA.: *La educación en materia de comunicación*, UNESCO, París, 1984.

- VV.AA.: *La información en el nuevo orden internacional*, ILET, México, 1977.

- VV.AA.: *La organización local de la educación de adultos*, Editorial Popular, Madrid, 1992.

- VV.AA.: *Medios audiovisuales para profesores*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, Huelva, 1992.

- VV.AA.: *Prospectiva, Reformas y planificación de la educación. Documentos de un debate*, Fundación Santillana, Madrid, 1990.

- VV.AA.: "Recepción crítica: propuestas para la formación de asociaciones", en Cuadernos de Trabajo de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación, México, 1987.

- VV.AA.: *Reflexiones para construir una propuesta de Educación Popular*, IDEPAZ, Cuenca, 1993.

- VV.AA.: *Técnicas de investigación en ciencias sociales*, Narcea, Madrid, 1985.

- VV. AA.: *Textos situacionistas. Crítica de la vida cotidiana*, Anagrama, Barcelona, 1973.

- VV.AA.: *Una educación para el desarrollo: la animación sociocultural*, Fundación Exterior, Madrid, 1988.

- W. APPLE, Michael: *Ideología y currículo*, Akal, Madrid, 1986.

- W. APPLE, Michael: *Educación y poder*, Paidós, Barcelona, 1988.

- W. APPLE, Michael: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Paidós/MEC, Madrid, 1989.

- WATZLAWICK, P.: *¿Es real la realidad?*, Herder, Barcelona, 1979.

- WATZLAWICK, P. et al.: *Teoría de la comunicación humana*, Herder, Barcelona, 1981.

- WATZLAWICK, P.: *Lo malo de lo bueno*, Herder, Barcelona, 1987.

- WHITE, S. A.; SADANANDAN NAIR, K. y ASCROFT, J. (Eds.): *Participatory Communication. Working for change and development*, Sage, Londres, 1994.

- WILBER, K. (Ed.): *El paradigma holográfico*, Editorial Kairós, Barcelona, 1987.

- WITTROCK, M. (Ed.): *La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación*, Paidós/MEC, Barcelona, 1989.

- W. WANDERLEY, Luiz Eduardo: *Educar para transformar. Educaçao popular, igrejia católica e política no Movimento de Educaçao de Base*, Vozes, Río de Janeiro, 1984.

- WOLF, Mauro: *Sociologías de la vida cotidiana*, Cátedra, Madrid, 1988.

- WOLF, Mauro: *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*, Paidós, Barcelona, 1991.

- WOLF, Mauro: *Los efectos sociales de los media*, Paidós, Barcelona, 1994.

- WOODS, Peter: *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Paidós/M.E.C., Barcelona, 1993.

- ZALLO, Ramón: *Economía de la comunicación y la cultura*, Akal, Madrid, 1988.

- ZALLO, Ramón: *El mercado de la cultura. Estructura económica y política de la comunicación*, Editorial Gakoa, Donostia, 1992.

- ZAVALA, Iris: *La postmodernidad y Mijail Bajtín. Una poética dialógica*, Espasa-Calpe, Madrid, 1991.

- ZEMELMAN, Hugo: *Conocimiento y sujetos sociales*, Colegio de México, 1987.

- ZEMELMAN, Hugo: *Los horizontes de la razón*, Anthropos, Barcelona, 1992.