

Tensiones entre crisis y renuevos

Experiencias significativas de comunicación para el cambio social desde la universidad como aporte a la configuración de lo emergente

En este artículo se presentan rasgos de las crisis en el campo epistemológico, en el campo educativo, en las nociones de desarrollo y de la comunicación para el desarrollo, y se esbozan planteamientos emergentes para cada aspecto. A partir de esta reflexión, se comparte la propuesta de experiencias significativas en comunicación comunitaria de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, como iniciativas que intenta reposicionar el valor de distintos saberes, de una educación intercultural, de nuevas maneras de ordenar la vida económica y social más allá del desarrollo y de una comunicación dinamizadora y *visibilizadora* de dichas apuestas de transformación.

Palabras clave: epistemología emergente, educación, posdesarrollo, comunicación para el cambio social, experiencia significativa, sistematización.

Descriptores: Comunicación en ciencias sociales. Desarrollo de la comunidad. Teoría del conocimiento.

Recibido: Noviembre 16 de 2010

Aceptado: Enero 16 de 2010

Tensions between crises and renewals

Significant communication experiences for social change from the university milieu as a contribution to shaping emerging situations

Herein we present some features of the epistemological crises in the educational field, behind the notions of development and communication for development; we also outline some emerging outlooks for each of those features. Thus, in this paper, we share some significant experiences in community communication from Pontificia Universidad Javeriana (Cali campus) as initiatives that attempt to redeploy the value of different knowledge fields, of intercultural education, of new ways of arranging economic and social life beyond development, as well as the value of invigorating and making visible such transformation proposals.

Keywords: emerging epistemology, education, post-development, communication for social change, significant experience, systematization.

Search tags: Communication in the social sciences. Community development. Theory of knowledge.

Submission date: November 16th, 2010

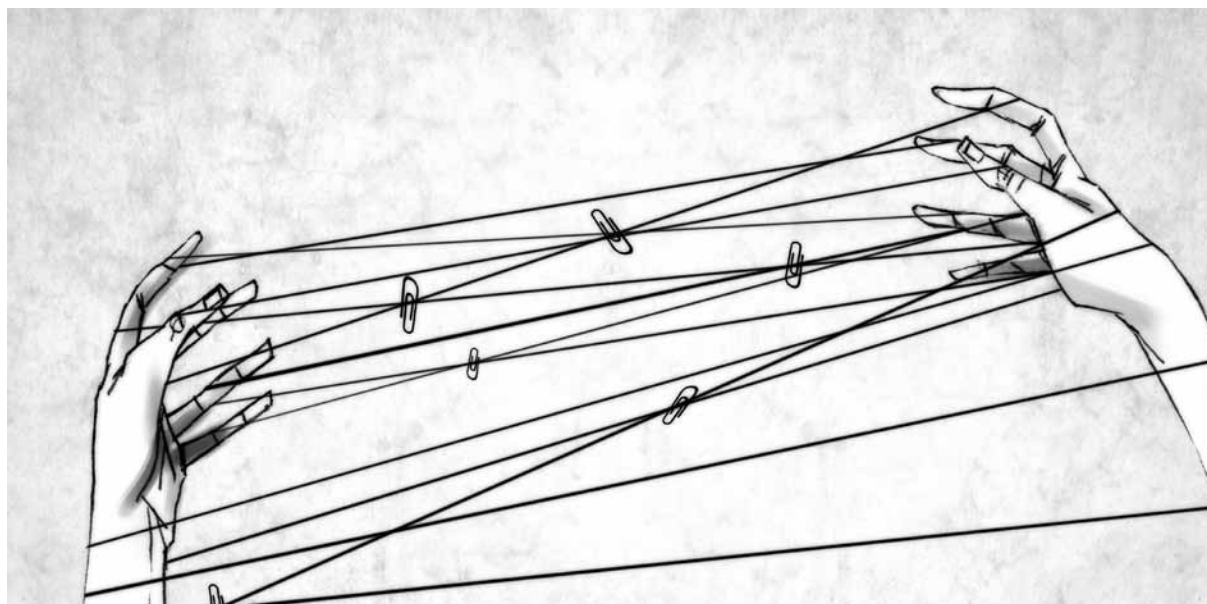
Acceptance date: January 16th, 2010

Origen del artículo

Este artículo recoge reflexiones de la autora, a partir de experiencias significativas desarrolladas en los procesos de enseñanza aprendizaje de la *comunicación para el cambio social* (ccs), en la carrera de Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali, en las que participan integrantes de organizaciones comunitarias, estudiantes de Comunicación y dos docentes de las asignaturas Gestión y Productos de Comunicación en Organizaciones Comunitarias.

Tensiones entre crisis y renuevos

Experiencias significativas de comunicación para el cambio social desde la universidad como aporte a la configuración de lo emergente



Crisis y renuevo epistemológico

Hoy es más vigente que nunca cuestionar el aporte del acumulado del conocimiento científico al enriquecimiento o empobrecimiento del sentido de la vida. Las pretensiones y postulados, cuestionados y en crisis, de universalización, cuan-

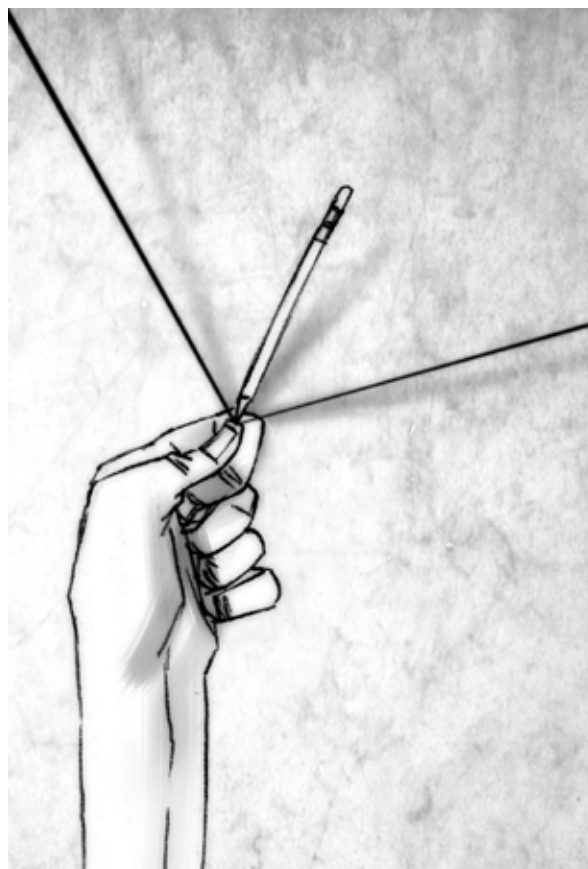
.....
* **Fanny Patricia Franco Chávez.** Colombiana. Comunicadora social-periodista, especialista en Gerencia Social y candidata a magíster en Educación y Desarrollo Humano, de la Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Actualmente es docente del Departamento de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali, e investigadora del Centro de Estudios Interculturales de la misma Universidad.
Correos electrónicos: fpfranco@javerianacali.edu.co

tificación, predicción y control de la realidad y de la naturaleza por parte de la ciencia hegemónica, hoy nos tienen enfrentando las consecuencias de la industrialización de esta, expresadas en la exclusión y en la brecha en términos de desarrollo científico y tecnológico entre países, en los más grandes problemas ambientales en la historia de la humanidad, en la proletarianización de muchos científicos, y, en últimas, abocados a trabajar, parafraseando a Edgar Morin, por la supervivencia de la especie y por la recuperación y avance hacia la humanización.

Es un hecho evidente que son pocas las personas que tienen acceso y se benefician del conocimiento producido por el paradigma dominante, y en cambio somos las mayorías, contundentemente todas, las que sustentamos el sentido de nuestras prácticas cognitivas cotidianas en el saber ordinario, en el sentido común o en el conocimiento práctico; un conocimiento desdeñado, subvalorado e irreconocido por el paradigma de ciencia dominante o moderna. Reconocer lo planteado hasta aquí nos identifica con una premisa postulada por Boaventura de Sousa: “no habrá justicia social global sin justicia cognitiva global” (2009, p. 2).

Hoy, distintos investigadores conforman una especie de movimiento convergente y transdisciplinar, que, provenientes tanto de las ciencias naturales como de las sociales (Capra, Heisenberg y Bohr, Gödel, Prigogine, Maturana y Varela, Morin), con los resultados de sus investigaciones, por medio de pruebas teóricas y sociales, han evidenciado la crisis de los postulados del paradigma dominante de ciencia, y perfilan un paradigma emergente, donde el conocimiento científico natural es a su vez científico social, el conocimiento es local y total, todo conocimiento es autoconocimiento y todo el conocimiento científico busca constituirse en sentido común.

En palabras de Boaventura de Sousa, desde este paradigma se propone una epistemología empeñada en buscar conocimientos y criterios de validez de estos, que otorguen visibilidad y credibilidad en las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que



han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y el capitalismo globales (2009, p. 2).

Este es el primer renuevo: de una epistemología dominante y excluyente a una epistemología del sur, del conocimiento práctico y del sentido común.

Crisis y renuevo en la educación

En primer lugar, Vasco señala que en la universidad norteamericana, asumida por muchos como ejemplar, y por supuesto en la colombiana, no ha ocurrido nada nuevo en la primera década del siglo XXI, porque la inversión en educación e investigación, en ambos casos, se trasladó a la financiación de guerras. Consecuentemente, las guerras y el opacamiento de las utopías debilitaron las energías de estudiantes jóvenes y docentes para proponer y presionar cambios significativos y necesarios en el mundo, y en Colombia. Las visiones de la

juventud y de las clases dirigentes se desviaron hacia la vivencia efímera, la supervivencia a corto plazo y el rechazo a un terrorismo indefinido o mal definido (2010, pp. 21-22).

En segundo lugar, la crisis en la educación también se refleja en los efectos de la mercantilización de sus fines. Efectos que convierten a docentes en funcionarios y a estudiantes en promesas para engrosar las filas del mercado. Y no es que el mercado deba ser desatendido o satanizado, es que asumir sus lógicas como único fin, y no como medio, nos ha deshumanizado.

Concretamente frente al rol del educador, Morin acude a Freud para plantear que hay tres funciones imposibles de definir: educar, gobernar y psicoanalizar. Porque son más que funciones o profesiones. El carácter funcional de la enseñanza lleva a reducir al docente a un funcionario. El carácter profesional de la enseñanza lleva a reducir al docente a un experto. La enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea política por excelencia, en una misión de transmisión de estrategias para la vida. La transmisión necesita, evidentemente, la competencia, pero también requiere, además, una técnica y un arte (2001, p. 105).

Finalmente, en esta crisis, es evidente que las universidades han perdido su misión como *universitas* o escenarios de encuentro y diálogo entre culturas, saberes, sectores e intereses, para empeñarse en promover un monólogo dominante. Las estructuras académicas y curriculares formales, rígidas, fragmentadas y alejadas de contextos sociales, económicos, políticos y culturales concretos no pueden sostenerse. Los métodos que abogan ingenuamente por la neutralidad y asepsia del saber se enfrentan a procesos de creación y transmisión de saberes responsables ética y políticamente (Max Neef, 2002).

Estas son pinceladas de la crisis en la educación superior, pero afortunadamente, junto con Vasco, podemos empezar a esbozar el renuevo que surge de ella. Él afirma que hay una pequeña probabilidad de que en la segunda década de

este siglo ocurra algo positivo, primero en las universidades y, luego, en todo el país. Asevera que durante la primera parte de la segunda década que comienza, el trabajo intelectual serio y callado en las universidades, en los círculos intelectuales de nuevo aire, en los empresarios de nuevo cuño y los políticos de nueva visión, podrá extenderse a todas las capas sociales y aumentar las probabilidades reales de impactar las decisiones legales, políticas y cotidianas del país.

Dice que el cansancio de la opinión pública colombiana frente a la guerra preparará el terreno para el cambio; además, presenta crecientes probabilidades para que acaben las guerras contra las guerrillas y contra el narcotráfico, y propone que el papel de la universidad, de estudiantes y docentes, en este tiempo de transición, es reflexionar e investigar anticipadamente alrededor de temas como negociaciones de paz, derecho supranacional, tribunales penales y civiles internacionales, regulación de los mercados de armas, drogas, medicinas de alto costo y piedras preciosas, pagos de deudas públicas, mercados de futuros ambientales, adicción, desintoxicación, *desadicción* y consumo recreativo de fármacos psicoactivos (2010, pp. 24-26).

En su planteamiento optimista, Vasco hace énfasis en lo que llama *giro ambiental*. Se trata del creciente y expansivo movimiento por las causas ambientales globales y locales, que ha venido consolidándose desde la década muerta de principios de siglo, y que considera el principal motor impulsor del ambiente social y cultural para que en Colombia se reorienten, tanto la juventud como la universidad, hacia utopías concretas ambientales y sustentables o sostenibles, sacándolas del marasmo posmoderno.

La existencia actual, y tendencia creciente a la creación en las universidades de institutos de investigación, desarrollo e innovación en varios de los temas mencionados, y al auge de proyectos ambientales en colegios, elevan las probabilidades del fin de las guerras y del fortalecimiento del giro ambiental en Colombia. Finalmente, invita a las universidades, sus docentes y sus estudiantes, en especial a los más relacionados con la comunicación y la información en todas sus formas y

lenguajes, a contribuir al cambio requerido de interpretaciones, símbolos, discursos, modelos y teorías, para superar las guerras en Colombia y aprovechar las probabilidades de transformación (2010, pp. 27, 38).

También de manera optimista, hemos escuchado a Morin afirmar que en distintas partes del planeta se cuenta con un grupo minoritario de educadores fuertemente comprometidos con su misión de transformar el pensamiento y la enseñanza, y que siguiendo a Platón, asumen el eros como condición indispensable para transmitir pasión, deseo y placer, por y en el conocimiento; y por y para los educandos.

Por su parte, Muñoz menciona que a partir del reconocimiento en las constituciones políticas de los países del centro y sur de América, de la autonomía política, jurídica, territorial, cultural, educativa y de pensamiento de los pueblos, se presentan experiencias de educación superior, que están abordando el diálogo entre ciencia y conocimiento ancestral en espacios, modalidades y propuestas diferenciales, en cuanto a ámbitos de pertinencia, efectividad, calidad y condiciones adecuadas. La educación bilingüe intercultural y la apropiación de conceptos en escenarios y experiencias reales se está asumiendo, y tanto las universidades como los distintos pueblos tienen grandes retos al respecto (2008, pp. 109, 110).

Entonces, segundo renuevo: de educadores y estudiantes funcionales, desapasionados, perdidos o ligeros, a educadores y estudiantes amantes del diálogo de distintos conocimientos y saberes, que actúan a favor de la vida y la paz. De universidades encapsuladas y monológicas, a universidades promotoras de ciencia con conciencia, en palabras de Max Neef, y de conocimiento prudente para una vida decente, en palabras de Boaventura de Sousa.

Crisis y renuevo del desarrollo

Quien quiera hacer un rastreo histórico de la concepción de desarrollo, lo primero que debe asumir es que se enfrentará a un concepto controversial, polisémico, cambiante, y con dedicación podrá

ubicar alguna literatura en nuestro país al respecto. El rastreo empezará el 20 de enero de 1949, con el discurso inaugural del presidente Truman ante el Congreso, quien calificó como *subdesarrolladas* a la mayor parte de regiones del mundo. Así nació el concepto en el sentido económico, ligado con el progreso y, posteriormente, con la modernización.

En este recorrido a través de cincuenta años, la concepción de desarrollo transitará por tres momentos y orientaciones teóricas, de acuerdo con Escobar: teoría de la modernización (crecimiento), entre los años cincuenta y sesenta; teoría de la dependencia y perspectivas relacionadas, en los años sesenta y setenta; y críticas al desarrollo como discurso cultural, en la segunda mitad de la década de los ochenta y noventa (2010a).

De acuerdo con Carvajal, en el mencionado recorrido, la concepción variará entre: el desarrollo como proceso histórico, el desarrollo como discurso, el desarrollo como invención, el desarrollo como imaginación, el desarrollo como promesa, como salvación, como narrativa dominante, como patrón civilizatorio; el desarrollo como dispositivo para la conquista técnica de la vida, la naturaleza y la cultura, y el desarrollo como instrumento para normalizar el mundo, especialmente el Tercer Mundo. También aparecerá el desarrollo unido a acepciones como: alteridad, progreso, modernización, modernidad, evolución, cambio social, calidad de vida, planificación, bienestar, felicidad, práctica (2009, pp. 20, 21).

El recorrido, entonces, permitirá ubicar los llamados modelos dominantes y modelos alternativos de desarrollo: desarrollo local, endógeno, etnodesarrollo, desarrollo a escala humana, desarrollo humano, desarrollo comunitario, desarrollo sostenible... y seguramente otros que se vienen y se están gestando, entre el forcejeo de la tensión propia de un momento de transición, porque aunque el modelo hegemónico hoy relacionado con las pretensiones de la globalización neoliberal insiste en quedarse, en distintas partes del mundo, activistas, estudiantes, académicos, grupos y movimientos reflexionan y actúan de manera renovada, pues creen y demuestran que

es posible modificar las construcciones históricas alrededor de las promesas del desarrollo; creen que es posible desestructurar, definir la realidad de manera distinta a la del desarrollo y construir otro mundo más cercano a la vida, a los afectos, a la paz, y menos apegado a la acumulación y al afán de tener.

En un coloquio internacional en Ginebra, celebrado en 1991, se utilizó por primera vez la palabra *posdesarrollo*, y en adelante los postestructuralistas empezaron a plantear, no sin críticas, por supuesto, la “era del *posdesarrollo*”. Un posdesarrollo presentado por Escobar de la siguiente manera:

A nivel de los imaginarios, el posdesarrollo apunta a la creación de un espacio/tiempo colectivo donde el ‘desarrollo’ cese de ser el principio central que organiza la vida económica y social. Esto implica: cuestionar la preeminencia del concepto de crecimiento económico y éste como meta; hacer visible la matriz cultural de donde proviene el desarrollo y su historicidad (visión dominante de la modernidad); desarticular paulatinamente *en la práctica* el modelo de desarrollo basado en la premisa de la modernización, la explotación de la naturaleza como ser no vivo, la exportación, y la acción individual. Por el lado afirmativo, implica a) reconocer la multiplicidad de definiciones e intereses alrededor de las formas de sustento, las relaciones sociales, y las prácticas económicas y ecológicas; b) el diseño de políticas desde *cosmovisiones relacionales*, en vez de la cosmovisión dualista dominante; c)

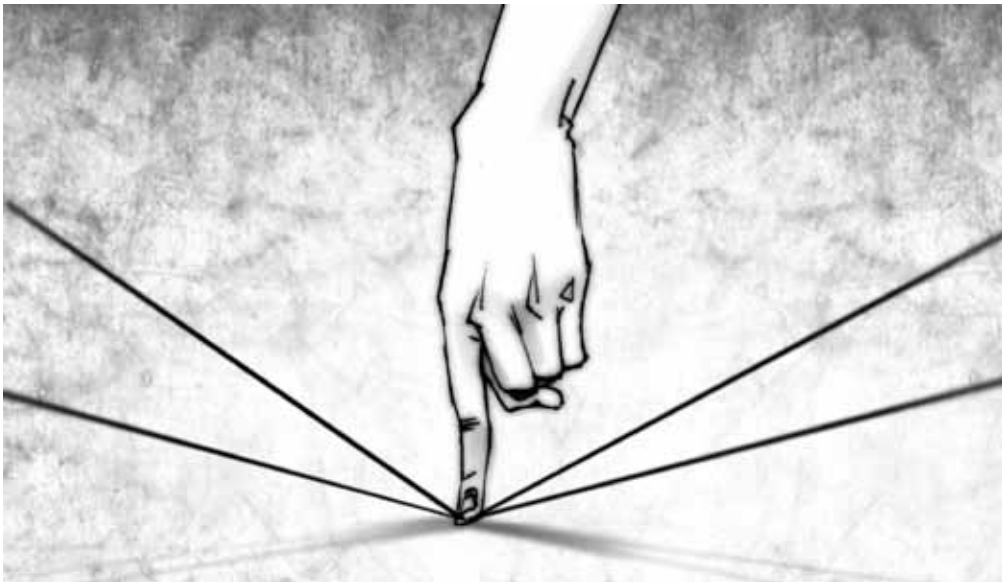
establecer diálogos interculturales alrededor de las condiciones que podrían devenir en un pluriverso de configuraciones socio-naturales (multiplicidad de visiones, tales como liberales y comunales, capitalistas y no capitalistas, etc.); d) propender por formas de integración regional autónomas en base a criterios ecológicos y de desarrollo autocentrado (no dictado por los requerimientos de la acumulación mundial de capital), a niveles subnacionales, nacionales, regionales, y globales. (2010b)

Este tipo de planteamientos (Escobar, Vandama Shiva, Carpio, Rist, Latouche, Lander) se relacionan con los renuevos epistemológicos y educativos mencionados, pues, se etiqueta o no como tal, el *posdesarrollo* trata de imaginar diferentes vías de ordenamiento de las sociedades, alternativas para mejorar las condiciones de vida en lo material y lo inmaterial, y prácticas para transformar profundamente la lógica social.

Tercer renuevo: del desarrollo al posdesarrollo, de un mundo dominado por el economicismo, la exclusión y la explotación, a otro posible desde la diversidad de opciones de pueblos y culturas.

Crisis y renuevo de la **comunicación** para el desarrollo

Durante la visita a la Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali, en febrero de 2009, Alfonso Gumucio comentó que en sus viajes a varias regiones de Asia, África y América Latina había encontrado



muy pocas universidades con un énfasis en *comunicación para el desarrollo* o para el *cambio social*, y señaló que encontró menos de veinte universidades con posgrado, maestría o énfasis en la formación de un perfil de comunicador(a) que contribuyera al desarrollo, al facilitar y dinamizar procesos de comunicación. “El resto de universidades, que son miles, tenían maestría y posgrados en periodismo básicamente dirigidas a medios, eso era los que les interesaba: radio, televisión, cine, publicidad, relaciones públicas. Tenían algunas materias electivas, a veces Comunicación para el Desarrollo, pero no un énfasis académico en eso” (Gumucio, 2009).

Por su parte, Álvaro Herrera y Sonia Uruburu mencionan entre los resultados del estudio *Estado del arte de la investigación en comunicación y desarrollo en Colombia 2000-2006* que las universidades colombianas apenas comienzan a cuestionarse y delimitar el campo de la comunicación y el desarrollo. De 41 facultades de comunicación de las regiones Atlántica, Centro y Occidente contactadas para recolectar información, 23 negaron tener trabajos en este campo. Esto puede explicarse por una escasa delimitación del campo, un desconocimiento de la articulación de las investigaciones realizadas con la comunicación y el desarrollo, o un desinterés en el tema (2010, p. 217).

Precisan que el concepto de desarrollo ha sido poco problematizado en las investigaciones recopiladas para el estudio, pese a que estas han sido consideradas por las diferentes facultades de comunicación social dentro del campo comunicación y desarrollo. De este se habla más de modo intuitivo que desde los paradigmas o clasificaciones existentes, y cuando las alusiones fueron directas, se clasificaron en el desarrollo económico, la relación entre desarrollo y cultura, la influencia del desarrollo en el campo político, el desarrollo social desde lo alternativo y el desarrollo integral o sinérgico (Herrera y Uruburu, 2010, p. 220).

También, mencionan que la visión frente a la comunicación para el cambio social es similar en 26 de las investigaciones analizadas. En la mayoría de ellas se habla de la comunicación como proceso dinamizador que propicia el empoderamiento,

fortalecimiento y liberación de las voces de las comunidades que no han sido escuchadas, y la sostenibilidad de los procesos; sin embargo, nos llama la atención que en el estudio se refiera que son pocas las que reflejan el discurso de las poblaciones. Solo en tres investigaciones se da cuenta de los testimonios de la población participante y en las demás sigue primando la voz de los investigadores (Herrera y Uruburu, 2010, pp. 219, 226).

Ahora bien, rastreando el desarrollo, tal y como se compartió en el título anterior, también podrá rastrearse su relación con la comunicación y afirmarse que para cada modelo o propuesta de desarrollo ha correspondido un modelo de comunicación.

Las acciones sociales y políticas propias de las luchas por la liberación y la reivindicación de los países del llamado Tercer Mundo (desde la década de 1940) propiciaron el surgimiento de experiencias de comunicación, sin teoría ni modelo, en contextos de comunidades urbanas y rurales en situación marginal, cuyo fin se dirigía a generar espacios de libre expresión, visibilización y amplificación de voces colectivas contrahegemónicas. Posterior a las experiencias, surgió la teoría de la comunicación relacionada con la participación, que con el correr de los años se ha nombrado de distintas formas: comunicación para el desarrollo, comunicación alternativa, comunicación participativa, hasta llegar a la comunicación para el *cambio social* (ccs). (Ver Tabla 1 en la página 144)

Aunque no tenemos seguridad en que la mejor manera de nombrarlo sea “comunicación para el cambio social (ccs)”, y aunque en el numeral 11 del *Tesaurus* que guía los aspectos curriculares de las escuelas de comunicación registradas en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIED), del Ministerio de Educación de Colombia, todavía se indica abordar el componente de “comunicación para el desarrollo”, identificamos relación entre los renuevos planteados hasta el momento en el texto y las apuestas de la ccs, y creemos que estas relaciones abordan la crítica frecuente al quehacer instrumental del profesional de la comunicación, y le ofrece una pista para articular el *cómo comunicar*, con el *qué*

comunicar y el desde *dónde comunicar*, cuando de aportar a construir nuevas sociedades se trata.

Cuarto renuevo: de una comunicación al servicio del desarrollo como modelo para la vida centrado en lo económico, extensionista y acumulativo, a una comunicación que, a partir del diálogo y la participación, aporta a la visibilización y posicionamiento de la multiplicidad de saberes, culturas, prácticas, relaciones y propuestas para organizar la vida económica y social.

Experiencias significativas de comunicación para el cambio social en la Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali

La Carrera de Comunicación en la Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali, ofrece tres énfasis: producción audiovisual, producción multimedial y comunicación en las organizaciones. En este último, durante cuatro semestres los estudiantes ven dos asignaturas interdependientes para acercarse a la gestión y a la producción de comunicación en un tipo de organización particular: en un semestre, organizaciones comunitarias; en otro, las del tercer sector o rs; en el siguiente, organizaciones estatales, y finalmente, las empresariales.

La experiencia de cuatro años participando en las asignaturas que abordan la comunicación en las organizaciones comunitarias nos ha permitido ir configurando una didáctica específica de la gestión y la producción de comunicación comunitaria para el cambio social.

La didáctica, diferenciada de la pedagogía como ciencia global de la educación, puede definirse como ciencia de la educación, que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de conseguir la formación intelectual del educando. Otras definiciones plantean que la didáctica tiene por objeto las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a métodos de enseñanza; y que es una ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendientes a la formación del individuo en estrecha dependencia con su educación integral (Mallart, 2000).

Mallart distingue entre la didáctica general como aquella que se ocupa de los principios generales y normas para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia los objetivos educativos, al estudiar los elementos comunes a la enseñanza en cualquier situación, ofrecer una visión de conjunto y modelos descriptivos, explicativos e interpretativos generales aplicables a la enseñanza de cualquier materia, en cualquiera de las etapas o de los ámbitos educativos; y la didáctica especial o específica, como la que aborda la aplicación de las normas didácticas generales al campo concreto de cada disciplina o materia de estudio, entendiendo que hay una para cada área distinta.

De ahí que planteemos que venimos configurando una didáctica específica de la gestión y la producción de comunicación comunitaria para el cambio social, que nos ha permitido tomar decisiones alrededor de su proceso de enseñanza-aprendizaje, relacionadas con los renuevos presentados, como: promover experiencias significativas de comunicación comunitaria y su sistematización, ubicar epistemológicamente las experiencias en una especie de crítica emergente y trazar un camino metodológico que, aunque flexible, plantea una ruta validada en las experiencias

Promover experiencias significativas de comunicación comunitaria y su sistematización

Entendemos por *experiencia significativa* aquella que contiene elementos innovadores, o que ha producido impacto social, o que ha generado respuestas a problemas planteados por los participantes, y contribuye a mejorar la calidad de la eficacia de la educación popular o del trabajo de promoción social en comunidades, que deja aprendizajes a partir de aciertos y errores. Se diferencia de una buena práctica en que esta última es ejemplarizante solo en sentido positivo (Carvajal, 2006, p. 50).

Para consolidar experiencias significativas con organizaciones comunitarias, los estudiantes retoman los resultados y propuestas de continuidad del semestre anterior; es decir, aunque nuestros

estudiantes cambian semestralmente, los docentes y los agentes comunitarios son los mismos, y deben garantizar que el aporte de los estudiantes se articule al momento de la experiencia. Por tanto, no promovemos proyectos semestrales aislados, sino experiencias de las que aprendan tanto docentes, estudiantes universitarios, como agentes comunitarios, a partir de aciertos y errores.

Frente a los aciertos y errores, parafraseando a Carvajal, aunque una buena práctica implica sostenibilidad, transferibilidad y perdurabilidad, se encuentra mayor tendencia a sistematizar buenas prácticas olvidando sistematizar experiencias significativas; se desconoce así que de una mala práctica también se aprende.

A partir de lo anterior, hemos decidido promover la *sistematización* como propuesta teórica y práctica, que, con propósitos formativos e investigativos, facilita que quienes participan, aprendan mientras producen conocimiento a partir de su experiencia.

Si bien es cierto que toda investigación es una experiencia formativa, porque permite a sus practicantes incorporar nuevos conocimientos; en la sistematización es una condición y rasgo definitorio, pues es la garantía de la participación, de la apropiación de la metodología y de la calidad de la comprensión de la experiencia.

[...] Asumimos la sistematización como una práctica investigativa con identidad propia y no un momento o fase de toda investigación como es común escuchar: la organización y análisis de la información. Tampoco es una evaluación, pues su intención no es valorar el cumplimiento de lo planeado ni su impacto, sino recuperar los saberes de la experiencia para potenciarla [...] La sistematización produce nuevas lecturas, nuevos sentidos sobre la práctica. Si bien es cierto que se basa en la voz y mirada de sus protagonistas, el resultado es una mirada más densa y profunda de la experiencia común, de la cual pueden derivarse pistas para potenciarla o transformarla. La sistematización no genera teoría en el sentido clásico como lo entienden las ciencias sociales, lo cual no significa que el conocimiento que genere sea irrelevante; produce “teorías locales” sumamente pertinentes para

las comunidades interpretativas en que se producen y claves para reorientar la acción. (Cendales y Torres, 2006, pp. 35, 36)

La apuesta por las experiencias significativas y su sistematización nos facilita asumir los propósitos formativos e investigativos de las asignaturas, e insertar la academia a dinámicas reales comunitarias.

Debido a la necesidad de configurar las experiencias por periodos que permitan la vivencia de aciertos y desaciertos, hasta el momento hemos logrado que un grupo de tres estudiantes sistematicen, como trabajo de grado, la experiencia de comunicación juvenil en el municipio de Santander de Quilichao (Cauca), *Tengo ganas*. Este trabajo de grado recibió mención meritoria por su aporte a la experiencia, y esperamos que a partir de los documentos de reconstrucción de experiencia que se consolidan semestre a semestre, otros estudiantes asuman la sistematización de otras, para así consolidar una línea de investigación que permita, además de producir “teorías locales”, producir otras experiencias de un alcance mayor, gracias a la sistematización de sistematizaciones, tal y como lo proponen Cendales y Torres.

Las experiencias en las que hemos participado durante los últimos cuatro años son:

1. Tengo ganas: es una experiencia de conversatorios juveniles y de comunicación audiovisual para la prevención y tramitación pacífica de conflictos juveniles en Santander de Quilichao (Cauca), que ha logrado gran capacidad para vincular en sus iniciativas a la juventud del municipio, aportar a desestigmatizar y disminuir la violencia en el colegio con mayor presencia de jóvenes afro, y mantenerse gracias a los tres concursos que ha ganado por convocatoria del Ministerio de Protección Social y de Unicef para el abordaje de los conflictos juveniles alrededor del consumo de sustancias psicoactivas. Desarrollada desde 2006 hasta 2009, durante ocho semestres académicos.

2. Movimiento latino: es una experiencia de comunicación, teatro y baile con jóvenes del distrito de Aguablanca, en Cali, que realizó el montaje y

presentación de una obra en distintos teatros reconocidos de la ciudad y que aborda las realidades de los jóvenes caleños en los territorios excluidos. Estos jóvenes continúan explorando la potencialidad de la llave entre comunicación y arte para releer la realidad y plantear alternativas. Desarrollada entre 2007 y 2009, durante cinco semestres.

3. Javefami: es una experiencia de comunicación para la educación de las familias, madres gestantes, niños y niñas del distrito de Aguablanca, en Cali, en la que se ha logrado aportar al abordaje del maltrato infantil en los barrios de incidencia de las 'Madres comunitarias' adscritas al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) participantes, y enriquecer su labor educativa con piezas comunicativas, como cartillas impresas y multimediales, cuñas radiales y carteleras ambulantes. Desarrollada desde 2006 y en ejecución actual, para un total de diez semestres hasta el momento.

4. Buitres en acción: es una experiencia de periodismo comunitario en el corregimiento La Buitrera, de Cali, con énfasis en el mantenimiento y cuidado del agua, debido a las deficiencias en el acceso y potabilidad en la zona. En esta experiencia, un grupo de jóvenes de la escuela pública del corregimiento ha logrado sensibilizar a la comunidad frente al cuidado del agua, por medio de artículos escritos de manera colectiva para el periódico comunitario, del diseño y la pintura colectiva de murales, y de alianzas con el colegio privado y la empresa encargada de proveer el servicio de agua. Desarrollada desde 2009, y en ejecución actual, para un total de cuatro semestres académicos hasta el momento.

5. Jóvenes aptos: es una experiencia de participación social y política con jóvenes de la Comuna 18, de Cali, en la que se logró participar en un *reality* de Señal Colombia que apoyó a jóvenes idealistas que quisieran trabajar para alcanzar un sueño de beneficio colectivo, frente a las cámaras. El sueño de *Jóvenes aptos* fue montar una sala con acceso a computadores y a Internet de manera gratuita para habitantes de su comuna. Por otra parte, al ser esta una organización juvenil con altos niveles de autonomía y cogestión con organizaciones del tercer sector y estatales, el aporte

de la experiencia junto con nuestros estudiantes se ha focalizado en el fortalecimiento de sus procesos internos de gestión, de relacionamiento comunitario y de una producción de comunicación audiovisual desde la perspectiva de cambio social. Desarrollada entre 2007 y 2010, y en ejecución actual, para un total de tres semestres.

6. Esquina verde: es una experiencia juvenil de promoción de cultura ambiental en Pampas del Mirador, zona de ladera de Cali. Aunque esta experiencia acaba de iniciar, ya logró unir los esfuerzos de estudiantes de distintas universidades de la ciudad, junto con los de la comunidad, para construir un canal de aguas residuales. En ejecución actual, desde 2010.

7. Escuela de liderazgo, fe y alegría: es una experiencia de fortalecimiento organizativo para la promoción del liderazgo juvenil en el distrito de Aguablanca, en Cali. Se lograron definir participativamente los objetivos y modos de accionar de la escuela. Desarrollada en 2007, durante un semestre.

8. Dacrópolis: es una experiencia de televisión comunitaria en el municipio de Dapa, del Valle del Cauca, en la que se logró involucrar a la comunidad en la escogencia del nombre del canal comunitario por medio de un concurso, lanzar y mantener al aire por unos meses el canal, y producir un programa comunitario. Aunque el mantenimiento al aire del canal no fue posible, por distintas razones, los jóvenes que participaron en la experiencia se encuentran estudiando carreras universitarias y tecnológicas relacionadas con la comunicación y la información, y se involucraron en otras iniciativas de liderazgo comunitario en el municipio. Desarrollada entre 2006 y 2007, durante cuatro semestres académicos.

Como puede deducirse, aquellas experiencias en las que hemos participado durante pocos semestres no nos posibilitaban lo necesario para desarrollar el proceso didáctico que hemos venido configurando; sin embargo, nos aportaron claridades frente a la necesidad de trabajar preferiblemente con organizaciones comunitarias con alto grado de autonomía y autogestión, pues aquellas que dependían paternalista o asistencialmente

de alguna otra o de alguna organización estatal, nos obligaban a trabajar semestre tras semestre alrededor de las mismas temáticas (identidad, cohesión grupal, gestión interna y planificación), lo que impedía que nuestros estudiantes se involucraran en procesos comunitarios con fines participativos más políticos y de transformación.

Ubicar epistemológicamente las experiencias en una especie de crítica emergente

La orientación epistemológica de las experiencias de gestión y producción de comunicación comunitaria se inscribe en la crítica, y le sigue las pistas a un paradigma emergente en el que esta debe transformarse a sí misma para construir un nuevo sentido común emancipador.

En un principio solo invitábamos a nuestros estudiantes a realizar un acercamiento temático a los conceptos que necesitarían para participar de manera cualificada en la experiencia significativa; ahora, además de la construcción de este marco conceptual, los invitamos a ubicarse epistemológicamente en la orilla que reposiciona y valida el saber que portan las prácticas cognitivas de quienes integran las organizaciones comunitarias con las que trabajamos. Esta decisión nos ha llevado a disponer espacios de diálogo de saberes entre el conocimiento académico y el del sentido común, en condiciones de escucha, debate y mediación respetuosa, hacia fines de entendimiento y transformación.

De esta manera, aunque tenemos definido un camino metodológico por seguir, nuestra manera de gestionar y producir comunicación no es la misma en cada una de las experiencias, pues dado que el grupo total se organiza en equipos para participar en cuatro experiencias significativas por semestre, es amplia la riqueza de relaciones, prácticas, sentidos y decisiones que se comparten en cada una, desde los saberes de los docentes, de los estudiantes y de los agentes comunitarios.

Trazar un camino metodológico que, aunque flexible, plantea una ruta validada en las experiencias

Gestionar y producir comunicación, es decir, caminar hacia unos resultados implementando *acciones* ordenadas, y poniendo a circular socialmente mensajes por medio de *piezas* con distinto soporte (audiovisual, multimedial, radial o editorial impreso), son *procesos* interdependientes que implican, por el lado de la *gestión*: la concertación, la investigación, la planeación, la coordinación, la ejecución, el seguimiento/control, la evaluación y la sistematización de un proyecto comunitario; y por el lado de la *producción*: la concertación, la investigación, la definición del soporte comunicativo de la pieza o piezas por producir, el diseño de mensajes, la validación, los ajustes del diseño a partir de lo arrojado en la validación, la elaboración final de la(s) pieza(s), la distribución y la evaluación.

En el desarrollo de la experiencia, se evidencia cómo los procesos de gestión y producción de comunicación son interdependientes para el logro de un objetivo. Producir piezas sin acciones de gestión que promuevan su uso social es instrumentalizar la comunicación; es perder esfuerzos, tiempo y recursos.

Para llevar a cabo los dos procesos mencionados, se cuenta con 16 semanas correspondientes al semestre académico, entre las que se distribuyen cuatro *fases*: una fase de sensibilización de cuatro semanas, una de aprestamiento de cuatro semanas, una de ejecución de seis semanas y una de evaluación de dos semanas. Para cada fase, en cada asignatura se han definido lecturas, ejercicios de reconocimiento de experiencias significativas, ejercicios de análisis de piezas comunicativas y de su uso social, ejercicios prácticos piloto, ejercicios de indagación, ejercicios dialógicos de acercamiento, concertación y trabajo con la comunidad.

Para clarificar la planeación y la ruta de trabajo durante el semestre, estudiantes y agentes comunitarios plasman, en una matriz de *marco lógico*, el objetivo, los resultados y las actividades por realizar, con sus correspondientes indicadores, fuentes de verificación y supuestos.

Cada encuentro con quienes integran las organizaciones comunitarias se asume desde la metodología de *taller*, también en cuatro momentos. Un momento de sensibilización para romper

el hielo, promover un ambiente jovial y libre, plantear el tema por tratar y escuchar el saber de la comunidad frente a este. Un segundo momento de problematización y reflexión alrededor del saber de la comunidad. Un tercer momento para poner en diálogo el saber comunitario con el saber académico; y un cuarto momento de resignificación y enriquecimiento de la mirada, a partir de lo aportado por el diálogo de saberes.

Para enriquecer cada momento de los talleres, hemos adaptado algunas propuestas de *mediación pedagógica* planteadas por Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto, que profundizan la relación entre educación y comunicación, al promover en nuestros estudiantes el uso de un lenguaje cálido, respetuoso y claro en la argumentación; sencillo, bello y con conciencia del poder transformador sobre la realidad que tiene la acción vivida y narrada. Se trata de ritualizar la palabra desde un compromiso y celebración vital.

Parafraseando a Simón Rodríguez: “lo que no se hace sentir, no se entiende y lo que no se entiende se olvida”, y conscientes de ello, promovemos que nuestros estudiantes vistan la forma de sus encuentros dialógicos con la comunidad, con recursos sensitivos que faciliten el disfrute del momento: imágenes, sonidos, contacto físico; hasta olores y gustos.

Finalmente, para planear, desarrollar, ejecutar y evaluar cada sesión de taller, nuestros estudiantes diligencian un formato de planeación previamente; durante la sesión se guían por el formato de agenda y diligencian un formato de asistencia; y una vez finalizado el encuentro, diligencian un formato de evaluación junto con la comunidad, a la luz del cumplimiento de los objetivos propuestos en el formato de planeación. Así mismo, para planear, diseñar, validar, producir y evaluar la pieza de comunicación, se elabora con la comunidad un formato de *brief*.

Todos los aspectos mencionados sobre el cómo metodológico con el que desarrollamos las experiencias pueden parecer más de lo mismo, pretensiones de control sobre la realidad, pero se trata de la apuesta porque nuestros estudiantes no solo sepan, sino que también sepan hacer, y hacer en contexto. Por ello, a pesar de promover el trabajo

metódico, reiteramos el carácter contingente de las experiencias y de cada encuentro comunitario, y la flexibilidad y apertura con que deben asumirse. El reconocimiento y abordaje de las contingencias hacen parte de los aprendizajes que promovemos.

Concluyendo: reflexiones finales a partir de los renuevos y de nuestras experiencias

1. La manera de desarrollar y participar en experiencias significativas de comunicación comunitaria para el cambio social son solo un aporte de la Universidad a las emergencias que buscan las transformaciones sociales necesarias para otro mundo mejor. Su alcance e impacto comunitario serán tema de otra reflexión, pues se cuenta con documentos y piezas de comunicación que, en voz de los protagonistas, narran lo que han significado para la comunidad, para fortalecer y transformar sus experiencias.

Por ahora, podemos afirmar que estas experiencias nos han permitido situar la academia en escenarios reales de aprendizaje significativo y dialógico intercultural. Nos ha facilitado que docentes, estudiantes y comunidad se comprometan y configuren nuevas metas, y hasta sueños, más allá de lo efímero y material; es decir, nos ha permitido ser un poco más universitarias.

Vale la pena mencionar que su implementación ha requerido que la Universidad asuma una inversión, no solo en términos de uso de los equipos y laboratorios para la producción de comunicación, sino económicos, para facilitar el desplazamiento de nuestros estudiantes a los territorios comunitarios, y para que los docentes destinen horas semanales de trabajo de asesoría y acompañamiento a cada experiencia, aparte de las horas de trabajo en el aula.

2. Somos conscientes de que el alcance de nuestras experiencias significativas hasta el momento es local comunitario, y que tal vez por aquello de las potencialidades del giro ambiental, un aspecto a favor sea que tres de ellas atiendan propósitos ambientalistas; sin embargo, en los foros sociales mundiales se ha concluido que es necesario apostar por lo emergente alternativo, también desde lo global. En vía de dimensionar nuestro quehacer académico alrededor de la

comunicación para el desarrollo o para el cambio social, más allá de dar respuesta a uno de los requerimientos del *Tesouro*, reconocemos que se requiere una alternativa global a la globalización neoliberal, y que empezar por pensar crítica y emergentemente las posturas epistemológica y metodológica de nuestros procesos de enseñanza aprendizaje, y las comprensiones de desarrollo y de comunicación para el desarrollo, desde el nivel de pregrado, es un comienzo, o, por lo menos, es nuestro comienzo.

Ojalá podamos avanzar en la articulación de nuestro trabajo al de *movimientos sociales* cercanos, pues, de hecho, la reciente inauguración del Centro de Estudios Interculturales de la Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali, nos está facilitando acercarnos a experiencias afro de organización, resistencia y comunicación, por la defensa de sus territorios y de su cultura.

3. Sabemos que en este proceso, sutilmente podemos caer en nuevos desarrollismos, pero al reconocerlo nos mantenemos alerta. Llevamos 30 años renombrando el desarrollo sin realmente superar su pretensión de crecimiento continuo; lo alternativo por ser nombrado de esa manera, no necesariamente supera el economicismo y deja de esconder trampas para la construcción de un mundo sin violencia, sin militarismo, sin pobreza, sin explotación, y que recupere el sentido de la vida desde la diversidad de saberes y culturas.

En estas reflexiones y experiencias nos encontramos. Siempre habrá camino por recorrer, habrá un nuevo día. Bienvenidos los aportes, invitaciones y sugerencias ahora, en tiempos de tensiones entre crisis y renuevos, porque...

*El día empieza a convocarnos
y es distinto de todos los demás
tiene otra lluvia otro sol otra brisa...
días hermanos que nos marcan la vida.
(Cotidiana 2, Benedetti)*

Referencias

Carvajal, A. (2006), *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*, Cali, Universidad del Valle.

- (2009), *Desarrollo y posdesarrollo: modelos y alternativas*, Cali, Universidad del Valle.
- Cendales, L. y Torres, A. (2006), “La sistematización como experiencia investigativa y formativa”, *La Piragua*, núm. 23, pp. 35-36.
- Escobar, A. (2010a), “El posdesarrollo como concepto y práctica social” [en línea], disponible en: <http://www.unc.edu/~aescobar/text/esp/El%20postdesarrollo%20como%20concepto.pdf>, recuperado: 29 de septiembre de 2010.
- (2010b), “Una minga para el posdesarrollo” [en línea], disponible en: <http://www.unc.edu/~aescobar/text/esp/escobar.2010.Una-Minga.pdf>, recuperado: 15 de octubre de 2010.
- Gumucio, A. (2009, 26 de febrero), entrevistado por Franco, F.; Marión, M., y Pérez, G., Cali.
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1996), *Mediación pedagógica*, Guatemala, Universidad de San Carlos.
- Herrera, A. y Uruburu, S. (2010), “La relación entre comunicación y desarrollo en Colombia. El aporte de la investigación de las facultades de comunicación entre 2000 y 2006”, *Signo y Pensamiento*, núm. 56, pp. 209-243.
- Mallart, J. (2000), “Didáctica: concepto, objeto y finalidades”, en Sepúlveda, F. y Rajadell, N., *Didáctica general para psicólogos*, UNED.
- Max Neef, M. (2002), *Desarrollo sin sentido*. Colombia, Diseñadores del futuro.
- Morin, E. (2001), *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Muñoz, M. (2008), “Retos a la educación superior en el centro y sur de América desde el diálogo entre ciencia y conocimiento ancestral”, en *La educación superior en el mundo: nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*, Barcelona, Global University Network for Innovation GUNI, Mundi-Prensa.
- Sousa Santos, B. de (2009), *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, México, CLACSO Siglo XXI.
- Vasco Uribe, C. E. (2010), “Tres tesis sobre la educación universitaria en la segunda década del siglo xxi”, *Signo y Pensamiento*, núm. 56, pp. 209-243.



Tabla 1: Transiciones de la Comunicación para el Desarrollo

Comunicación para el desarrollo	Comunicación alternativa	Comunicación para la participación	Comunicación para el cambio social (CCS)
- Ubicado en los años setenta. - Modelo rígido e institucional dirigido a áreas rurales en función de la extensión agrícola. - Relacionado con el trabajo de organizaciones comunitarias, sindicatos y cooperativas. - Usa los medios masivos bajo ciertos criterios. - Se concentra en el análisis específico de problemas locales. - Promueve la participación. - Presta atención a la cultura y la identidad.	- Modelo implementado en experiencias aisladas, sin planeación ni evaluación. - Orientado a la lucha contra dictaduras. - Nace en el seno de los movimientos sociales. - Rechaza el uso de medios masivos hegemónicos. - Promueve una comunicación interpersonal, horizontal y dialógica. - Apunta al fortalecimiento de experiencias de base. - Desmitifica el uso de la tecnología dominante de la información y la comunicación y acude a una de bajo costo. - Promueve la apropiación comunitaria de los medios y de sus procesos de producción. - Promueve un sentido y postura crítica frente a los medios masivos hegemónicos.	- Respalda plataformas políticas a largo plazo. - La propiedad, el uso de los medios y la definición de sus contenidos es una labor comunitaria y participativa. - Se priorizan los procesos sociales y políticos por encima de las piezas comunicativas.	- Se dinamiza desde 1997. - Rechaza modelos verticales, jerárquicos y masivos. - Modelo en el que se aprende de las experiencias y no de la teoría de la comunicación. - Se afianza en el diálogo (no en la persuasión) y la participación como condiciones innegociables. - Acoge una postura ética de la identidad y de la afirmación de valores, poniendo a los actores comunitarios como protagonistas de sus procesos, de su información, de sus piezas y acciones de comunicación. - Ubica la comunicación en las normas sociales, en lo político y cultural, y no en lo individual. - La CCS se define como un proceso de diálogo y debate, privado y público, por medio del cual quienes participan deciden quiénes son, qué quieren y cómo pueden

