



**DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE LA COMUNICACIÓN
PARA EL CAMBIO SOCIAL**

JULIO CESAR VARGAS SANABRIA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA
Noviembre de 2018

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE LA COMUNICACIÓN
PARA EL CAMBIO SOCIAL

JULIO CESAR VARGAS SANABRIA
Cod. 2018181116

Trabajo de grado presentado como requisito para optar
por el título de Especialista en Pedagogía


Asesor:
CARLOS ENRIQUE COGOLLO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA
2018

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todo mi equipo de tesis por su amor incondicional (MYRIAM, JULÍN, ADRI, CHECHO, ALEJO, MÓNICA, JOHANNA, ROBERTO, SAME Y GABE), a GABRIEL DUARTE por sus aportes en la planeación de mi perfil docente. Al director de esta investigación CARLOS ENRIQUE COGOLLO por su asertividad, paciencia y calidad docente, a todos los profesores de la UPN que hicieron parte de mi proceso formativo en esta maravillosa especialización.


Dedico de manera especial este artículo al profe JUAN CAMILO RUIZ que al *“volteármela toda”*, me dejó con la mirada puesta en la academia.

| | | |
|--|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 1 de 5 | |

| 1. Información General | |
|-------------------------------|---|
| Tipo de documento | Trabajo de Grado de Especialización |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | Dimensión Pedagógica de la Comunicación para el Cambio Social |
| Autor | VARGAS SANABRIA, JULIO CÉSAR |
| Director | COGOLLO, CARLOS ENRIQUE |
| Publicación | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 40p. |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional |
| Palabras Claves | COMUNICACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL, PEDAGOGÍA CRÍTICA, DIÁLOGO, PARTICIPACIÓN |


| 2. Descripción |
|--|
| <p>El presente artículo de revisión documental pretende esbozar las teorías de la Comunicación para el Cambio Social y la Pedagogía Crítica a fin de realizar una comparación conceptual, teórica, metodológica y práctica que busca establecer la dimensión pedagógica de la Comunicación para el Cambio Social (CCS).</p> <p>La CCS es un enfoque práctico y conceptual de la comunicación, que fue formulado oficialmente en 1999 en los EEUU. Este enfoque, trabaja desde la vinculación de los diferentes actores de las comunidades, con procesos que busquen dar soluciones a algunos de sus problemas a través de diversas iniciativas en medios de comunicación que articulan los conceptos de diálogo y participación.</p> <p>Para establecer las relaciones entre Pedagogía Crítica y CCS, este artículo está desarrollado en tres partes. La primera que habla de la historia de la comunicación para el cambio social, su historia y evolución, sus postulados y sus objetivos primordiales. En la segunda parte, se realiza una revisión detallada, esta vez de la pedagogía crítica, sus fundamentos conceptuales y sus características principales desde la experiencia de su práctica.</p> <p>Para finalizar, en el tercer momento se desarrolla el análisis de los conceptos compartidos por estas dos teorías. Revisaremos algunas conclusiones deductivas y analizaremos las puestas en práctica de la CCS en Latinoamérica a través de una selección de trabajos de sistematización de prácticas de la CCS en los últimos años. Habrá una reflexión en torno al fin emancipador que congrega ambas teorías y finalmente se enunciarán algunas características que resaltan los alcances de CCS como escenario para el desarrollo de saber pedagógico.</p> |

| 3. Fuentes |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • (CFSC), C. F. (2004). "Communication and Social Change: A Position Paper and Conference Report". • Amador, O. M. (2011). Sistematización de la participación de Especialistas y Oficiales de programas de UNICEF en el diseño de estrategias de comunicación para el Cambio Social y el |

| | | |
|--|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 2 de 5 | |

desarrollo de Comportamientos del Programa de Cooperación de UNICEF (2008-2012) con el Gobierno. Managua: Facultad de Humanidades y Comunicación UNIVERSIDAD CENTROAMERICANA .

- BARRENQUERO, A. (2006). RECLAMANDO VOCES. CONTRIBUCIÓN LATINOAMERICANA A LA COMUNICACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL. REDES, 3, 243-262.
- BARRENQUERO, A. (2007). CONCEPTO, INSTRUMENTOS Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL. COMUNICAR # 29, 116-120.
- Beltrán, L. R. (julio de 2005). LA COMUNICACION PARA EL DESARROLLO EN LATINOAMERICA: UN RECUENTO DE MEDIO SIGLO. III CONGRESO PANAMERICANO DE LA COMUNICACION. Buenos Aires, Argentina .
- CED. (2014). Secretaría de Educación del Distrito. Educación para la Ciudadanía y la Convivencia Linea miento Pedagógico. . Bogotá, D.C.: Secretaría de Educación del Distrito.
- Diaz Quero, V. (2006). Construcción del Saber Pedagógico. Táchra: AGORA.
- Espitia, J. (2014). MODULO 1 SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. SIGLO XXI EDITORES.
- Giroux, H. (2003). Pedagogía y Política de la Esperanza . Buenos aires: Amorrortu Editores.
- Gramsci, A. (1971). Selections from Prison Notebooks. Nueva York: International Publishers.
- HORKHEIMER, M. (1972). CRITICAL THEORY. NEW YORK: CONTINUUM .
- Lerner, D. (1958). The passing of traditional society. Glencoe, Illinois, Free Press.
- Marcuse, H. (1972). Art as Form of Reality. New Left Review.
- Pearson, L. B. (1970). El Informe Pearson. EL CORREO - UNESCO.
- Pool, I. d. (1966). Communication and development. En: Weiner, Myron, Ed. Modernization: the dynamics of. New York, Basic Books, Inc.
- Rogers, E. M. (1962). Diffusion of innovations. New York, The Free Press. .
- Schramm, W. (1964). Mass media and national development. Stanford University Press.
- Tufte & Mefalopulos, T. &. (2009). Participatory Communication. A Practical Guide. Washington, D.C: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- UNESCO. (2010). Comunicación para el Desarrollo: Una herramienta para el cambio social y la participación. Montevideo: Oficina Regional de Ciencia de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

| | | |
|---|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 3 de 5 | |

- Valdés, C. S. (2017). La Comunicación para el Cambio Social: una mirada participativa al concepto de desarrollo. Janus , 104-106.

4. Contenidos

En busca de dar respuesta a nuestra pregunta de investigación **¿Cuáles son las principales características del modelo de comunicación para el cambio social, y cómo se articula en función de su dimensión pedagógica?**, esta investigación pretende :

- *Describir*, a través de un artículo de revisión documental, el modelo de la comunicación para el cambio social, así como sus principales autores y postulados en América Latina.
- *Identificar* algunas características de la pedagogía crítica a través de las formulaciones de sus autores más influyentes.
- *Comprender* la relación entre comunicación para el cambio social y pedagogía crítica desde sus objetivos, postulados y práctica.

Para esto se identifican dos conceptos sobre los que se desarrolla el artículo

- **COMUNICACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL.**
- **PEDAGOGÍA CRÍTICA.**

COMUNICACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL, este campo conceptual y práctico debe ser estudiado desde la formulación que tuvo lugar en la década de los 90 en EEUU hasta los distintos significados que adquiere hoy en día en la práctica en casi todo el mundo.

El concepto *PEDAGOGÍA CRÍTICA*, será abordado con el fin de analizar ésta desde las teorías de este modelo de comunicación anteriormente mencionado, semejanzas y puntos de debate en común.


Se abordarán conceptos como *DESARROLLO, PARTICIPACIÓN, OPRESIÓN, EMPODERAMIENTO, EMANCIPACIÓN, EDUCACIÓN BANCARIA, PROCESO DIALÓGICO, CULTURA, COMUNICACIÓN HORIZONTAL*, entre otros. El desarrollo de este trabajo de investigación, ya que son estos conceptos los encargados de entretener la dimensión pedagógica de la comunicación para el cambio social en la práctica.

5. Metodología

Este artículo de revisión documental, se configura como una investigación de orden cualitativo que ha sido construida a partir de un proceso de lógica inductiva, basado en una masa documental como principal fuente de información.

En el campo de la comunicación social existen múltiples enfoques conceptuales y teóricos que emergen en la práctica. Debido a esto, este campo disciplinar desarrolla categorías, en razón no solo de las características planteadas para el abordaje de cada proyecto, sino también de acuerdo a los fines que le sean asignados.

En el camino de formación en Pedagogía y desde mi experiencia profesional como comunicador social, resulta fundamental poner en diálogo la Comunicación con diferentes corrientes pedagógicas. En la búsqueda por construir el diálogo entre comunicación y pedagogía, para esto, desarrollo el presente artículo buscando describir la dimensión PEDAGÓGICA CRÍTICA, implícita en los postulados y procesos

| | | |
|--|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 4 de 5 | |

que se configuran desde el modelo de la COMUNICACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL.

La comunicación para el cambio social, se define como un modelo de comunicación basado en acción participativa que se desarrolla en medio de procesos formativos y socioculturales; por lo que ha tenido protagonismo en Latinoamérica en los últimos 20 años. Al ser un proceso comunicativo que busca la transformación comunitaria, el interés de este trabajo es describir su nacimiento y evolución, así como sus conceptos y procesos a fin de establecer relación con la perspectiva de una pedagogía crítica.

La metodología empleada para este artículo de revisión documental es la investigación de teoría, abordada desde un diseño emergente que se basa en el análisis documental, configura la investigación en tres momentos:

El primero, desarrolla una síntesis de la Comunicación para el Cambio Social, su historia y evolución para revisar algunas de sus características generales y sus principales exponentes en América Latina.

Posteriormente en el segundo momento, se describirán algunos conceptos claves que configuran la pedagogía crítica a la luz del Pedagogo Brasileiro Paulo Freire y el estadounidense Henry Giroux.

Para finalizar, en la tercera parte se subrayan algunas de las relaciones entre la pedagogía crítica y comunicación para el cambio social, analizando en donde se dan estos fenómenos desde el análisis de teoría y práctica de la CCS.


6. Conclusiones

La pedagogía crítica y la comunicación para el cambio social, se presentan como campos de estudio paralelos que constantemente intercambian métodos, conceptos y objetivos que configuran su práctica. Están basados en los principios de diálogo, participación, cultura, empoderamiento, libertad y desarrollo; a fin de buscar la emancipación de las comunidades.

De igual forma, este artículo evidencia que la visión paradigmática del pensamiento crítico, es el componente primario que otorga a nuestras disciplinas de estudio (pedagogía crítica y CCS), validaciones que les permiten encontrar nuevas formas de investigación e implementación didáctica al interior del aula, basadas en cultura, libertad y diálogo; componentes que no habían sido tenidos en cuenta en procesos formativos y de resolución de conflictos, pero que son los que le atribuyen a estos procesos, las características específicas que valoran la comunidad y su cultura, factores que resultan relevantes para los actores y que le han conferido a la CCS un excelente estado de aceptación en diferentes países en vías de desarrollo.

La Comunicación para el Cambio Social es un campo participativo en desarrollo constante y es importante resaltar en él su dimensión pedagógica, a fin de potencializar su práctica en el aula desde proyectos de comunicación en busca de una educación incluyente, que a través del diálogo ofrezca a las comunidades el empoderamiento y el fomento de la autogestión. Es por esto que valdría la pena revisar dos ideas puntuales:

- En primera medida alejar el modelo desarrollista sobre el cual trabajan hoy en día algunas de las agencias de cooperación internacional como lo vimos en los casos de sistematización, ya que si bien éste modelo busca contribuir en la resolución de conflictos y la superación de problemas al interior de las comunidades, lo hace desde la propuesta de la hegemonía ideológica y cultural del modelo de COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO.

| | | |
|--|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 5 de 5 | |

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Y en segundo lugar valdría la pena revisar más detalladamente nuevos autores tanto de la CCS, como de la Pedagogía crítica, así como nuevas experiencias que aporten en este reconocimiento de nuevas formas de consolidar escenarios para la construcción de saber pedagógico desde la Comunicación Social. |
|--|

| | |
|-----------------------|------------------------------|
| Elaborado por: | Vargas Sanabria, Julio César |
| Revisado por: | Cogollo, Carlos Enrique |

| | | | |
|--|----|----|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 30 | 11 | 2018 |
|--|----|----|------|

INTRODUCCIÓN

El presente artículo de revisión documental pretende esbozar las teorías de la Comunicación para el Cambio Social y la Pedagogía Crítica a fin de realizar una comparación conceptual, teórica, metodológica y práctica que busca describir la dimensión pedagógica de la Comunicación para el Cambio Social (CCS).

La Comunicación para el Cambio Social es un enfoque práctico y conceptual de la comunicación, formulado oficialmente en 1999 en los EEUU. Este enfoque, trabaja desde la vinculación de los diferentes actores de las comunidades, con procesos que busquen dar soluciones a algunos de sus problemas a través de diversas iniciativas en medios de comunicación que articulan los conceptos de diálogo y participación. Por su parte, la pedagogía crítica es un conglomerado de prácticas y acciones pedagógicas que buscan desarrollar en los estudiantes la noción de emancipación y desafío, frente a todo método de opresión que se ejerce en su realidad sociocultural.

Para la construcción de este artículo, en un primer momento se selecciona una masa documental en tres categorías. En principio se hace la selección de artículos acerca de la comunicación para el cambio social, en esta etapa se busca a través de la lectura y análisis, elementos que sirvan para DESCRIBIR su fundamentación teórica y las características de su práctica. Posteriormente, se desarrolla la lectura de dos textos en donde se desarrolla la idea de una pedagogía crítica desde sus principales exponentes a fin de IDENTIFICAR características que permitan establecer una mejor definición de esta corriente de pensamiento y sus principales argumentos pedagógicos. En la tercera parte, en aras de

COMPRENDER la dimensión pedagógica de la comunicación para el cambio social, se seleccionan sistematizaciones de experiencias de ésta práctica, a fin de resaltar elementos y características que configuran un ambiente en el cual se desarrolla el saber pedagógico.

El artículo está desarrollado en tres partes. La primera que habla de la historia de la comunicación para el cambio social, su historia y evolución, sus postulados y sus objetivos primordiales. En la segunda parte, se realiza una revisión detallada, esta vez de la pedagogía crítica, sus fundamentos conceptuales y sus características principales desde la experiencia de su práctica.

Para finalizar, en el tercer momento se desarrolla el análisis de los conceptos compartidos por estas dos teorías. Se revisan algunas conclusiones y, desde una lógica inductiva, se realiza el análisis de la puesta en práctica de la CCS en Latinoamérica a través de una selección de trabajos de sistematización de prácticas de CCS. Habrá una reflexión en torno al fin emancipador que congrega ambas teorías y finalmente se describen algunas características que resaltan los alcances de CCS como escenario para el desarrollo de saber pedagógico.

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE LA COMUNICACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL

La comunicación es una acción inherente al ser humano, desde el principio de los tiempos el hombre ha sentido la necesidad de establecer procesos de comunicación que le

permitan socializar sus pensamientos, proyectos, problemas, sentimientos e ideas entre otros. La palabra comunicación viene del Latín Communis, que significa poner en común con el otro. Desde el campo teórico la comunicación cuenta con conceptos que contribuyen a su definición y delimitación como campo de estudio social. Así mismo, al interior de la comunicación social se han ido consolidando diferentes sub-disciplinas, escuelas de pensamiento y paradigmas que le han otorgado distintas formas de comprenderla, desarrollarla y estudiar sus fenómenos. Para este artículo, obturaremos este amplio campo de saber y trabajaremos el concepto de COMUNICACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL, un paradigma participativo de la comunicación que desarrollaremos más adelante y que busca empoderar a los actores para intervenir procesos sociales desde la práctica. Este modelo de comunicación para el cambio social, subyace del planteamiento de un pensamiento crítico sobre los procesos de comunicación, a fin de hacer de éste, un proceso de construcción colaborativa formulado desde parámetros culturales autóctonos. Pero, ¿de dónde viene y de qué se trata esta lógica?. Para responder a esta pregunta nos remontaremos a la historia.

A mediados del siglo XX posterior a la II guerra mundial, Estados Unidos desarrolló el Plan Marshal, un plan de ayuda económica para la reconstrucción de los países de la Europa occidental devastados por la guerra. A partir de este, EEUU logró establecer su participación en el antiguo continente y de esa manera se afianzó en su disputa hegemónica frente al bloque de países socialistas del este de Europa. Un par de años más tarde, el presidente John F. Kennedy inicia lo que denominaría ALIANZA PARA EL PROGRESO, un proyecto de cooperación económica, similar al plan Marshall, desarrollado por la Casa Blanca y el departamento de estado, pero éste con el fin de establecer la democracia y la noción de DESARROLLO en los países del sur del continente

con la idea de una “Alianza entre las dos Américas”. A raíz de esto se crea la agencia de los Estados Unidos para el desarrollo internacional (USAID).

Esta noción hegemónica de DESARROLLO, sería la idea principal a la luz de esta alianza de cooperación y estaría basada en la idea de una sociedad modernizada en la que para evolucionar se hacía fundamental la implementación de medios y tecnología. Estos medios empleados para instaurar la modernización permearían distintos escenarios sociales, que van desde la vivienda (Megaproyectos urbanísticos de propiedad horizontal), la educación (tecnificación en las aulas y el currículo), el trabajo (implementaciones tecnológicas e industriales en el campo y la ciudad) y la comunicación social (difusionismo y comunicación para el desarrollo) entre otras.

En materia de comunicación, como lo explica el profesor Alejandro Barrenquero, la llamada comunicación para la modernización o comunicación para el desarrollo, fue descrita y estudiada entre otros por Schramm, Lerner y Rogers (BARRENQUERO, RECLAMANDO VOCES. CONTRIBUCIÓN LATINOAMERICANA A LA COMUNICACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL, 2006, pág. 244); un grupo de intelectuales que sostenían la idea que los países subdesarrollados solo llegarían a trascender su condición mediante de la difusión de innovaciones desde los medios masivos de comunicación a través de estrategias de información-persuasión. La comunicación para el desarrollo presentaba por primera vez en la historia, a la comunicación como una herramienta con la capacidad de contribuir al cambio de actitudes personales y la construcción nacional que llevarían al progreso económico de los países en vías de desarrollo. No obstante, la propuesta prontamente pasó a ser insuficiente, debido a algunas limitaciones teóricas y prácticas que la configuraban como una práctica que en vez de

desarrollo, consolidaba la noción de dependencia para algunos de los grupos y regiones más vulnerables.

Debido a esta situación surge la necesidad de construir la propuesta para un desarrollo auténtico, que genere iniciativas distintas a los ideales hegemónicos preconcebidos, un desarrollo duradero acorde con las necesidades de las comunidades y que resalte la autonomía de los pueblos. Antecedidos por múltiples experiencias en países de Asia, África y Latam, teóricos de la comunicación, especialmente en América, se dieron a la tarea de revisar desde el paradigma crítico, este modelo modernizador. Es desde ahí que surge la propuesta de hacer de la comunicación una experiencia participativa, centrada en otorgar voz a todos los actores involucrados.

Desde esta necesidad y basados en las diferentes teorías y postulados que revisaremos más adelante, nace la Comunicación para el Cambio Social (en adelante CCS) que luego de un proceso que tardaría cerca de 30 años en consolidarse, fue formulada por la Fundación Rockefeller como *“un proceso de diálogo público y privado a partir del cual las gentes deciden quiénes son, cuáles son sus aspiraciones, qué es lo que necesitan y cómo pueden actuar colectivamente para alcanzar sus metas y mejorar sus vidas”* ((CFSC), 2004).

Este nuevo paradigma busca a grandes rasgos, separar radicalmente las nociones de informar y comunicar, entendiendo la información hegemónica de los medios de comunicación como el acto unidireccional que está orientado a la transmisión de ideas, datos, habilidades, emociones etc. Y la comunicación como un proceso que se presenta en doble vía y solo es posible cuando los actores se rigen estrictamente por una política de ambivalencia en donde todo transmisor puede ser receptor y viceversa. Como lo expondría

el profesor Paulo Freire, la comunicación es un sinónimo de diálogo y para la CCS es fundamental promover un diálogo que desemboque en una identificación colectiva de los problemas a intervenir, en la toma de decisiones grupal y en la articulación de procesos desde la comunidad en aras del desarrollo propuesto. Así mismo, es importante resaltar que la CCS busca transferir todo el poder de transformación a la comunidad, buscando empoderar a los miembros de esta, como agentes de su propio cambio desde la comunicación horizontal que da voz a los que antes no la tenían.

Existen algunos conceptos y referentes fundamentales para la comprensión de los procesos de CCS y la descripción de su dimensión pedagógica. Revisaremos algunos autores y postulados que nos ayuden a comprender mejor el cimiento teórico de este paradigma de la comunicación.

Desde el modelo desarrollista que antecede a la CCS, se establecían ya algunos conceptos referentes a la comunicación y su uso como dispositivo instrumental para generar cambio a nivel de sociedades. En 1958 el sociólogo Daniel Lerner describe la manera en que la sociedad ha dado el paso de ser una “sociedad tradicional” para convertirse a la “modernización”. Este autor publicó en sus estudios la relación que existe entre la construcción cultural y la comunicación social, concluyendo que la comunicación debe cumplir 4 funciones: Crear nuevas aspiraciones, apuntalar el crecimiento del nuevo liderazgo para el cambio social; fomentar una mayor participación en las actividades sociales y enseñar empatía, es decir, la capacidad de ponerse en los zapatos del otro (Lerner, 1958). Lerner sostenía que la comunicación podría ser inductora en los procesos de cambio social.

Posteriormente, el profesor Everett Rogers, publicó su estudio acerca de la difusión de innovaciones como el motor que impulsa la modernización de las sociedades. En su análisis de innovación y los sujetos innovadores, asegura que para lograr la innovación, el proceso de comunicar la misma, debe cumplir estas etapas: percepción; interés; evaluación; prueba y adopción (Rogers, 1962).

Dos años más tarde, sería el comunicólogo Wilbur Schramm quien con base en sus estudios en algunos países en vías de desarrollo, concebiría la teoría que postula a la comunicación masiva como vigía, maestra y formuladora de las políticas, atendiendo las necesidades sociales frente a: Estar informada de planes acciones y logros, hacerse participe en la toma de decisiones pro desarrollo y aprender las destrezas que el desarrollo demanda. (Schramm, 1964). Según este autor la consecución de estos tres elementos por parte de los medios masivos genera una atmosfera para el cambio social.

En 1966, el profesor de ciencias sociales Ithiel de Sola Pool, definió un modelo de hombre moderno en el que afirmaba que los medios de comunicación eran capaces de inducir a las sociedades bajo la aplicación de contenidos que contaran con tres características principales: Mostrando el desarrollo como producto del éxito de la modernidad, fomentando en las personas de manera individual la noción de “conciencia de nación” y estimulando la voluntad humana por trabajar en la transformación de un “basto escenario” (Pool, 1966).

Con el paso de los años, las corrientes críticas harían su aporte en este debate, dando como resultado una “teoría de la dependencia” que exponía abiertamente la injusticia que se había fijado en el intercambio comercial establecido entre EEUU y Latinoamérica; una situación que únicamente concluiría, si se transformaba la estructura de dependencia imperante, sólo así se podría pensar en un desarrollo efectivo y loable (Pearson, 1970). Lo

que nos lleva a dos conceptos fundamentales de la CCS: comunicación dialógica, paradigma participativo.

La Acción dialógica es concebida desde las teorías del profesor Paulo Freire en la década de los 70, allí Freire habla del diálogo a manera de reivindicación y describe como ésta siempre será una opción democrática que juega a favor de los educadores. Se reconoce en el diálogo una dimensión inherente y fundamental del ser humano y se rescata el valor epistémico que se provoca en la curiosidad del aprendiz que dialoga (Freire, 1970). Por su parte, la comunicación dialógica se comprende como todas las situaciones en que emisor y receptor se comunican a través del diálogo, su característica principal es que depende de la participación de todos sus interlocutores presentando igual importancia a emisores y receptores en un discurso de construcción colaborativa. La comunicación dialógica busca rescatar las dos dimensiones básicas del diálogo: la acción y la reflexión desde la polifonía de sus actores.

A su vez, el método participativo se concentra en la formulación de la multiplicidad y argumenta que no existen comunidades (grupos sociales, países, ciudades, etc) que funcionen enteramente de forma autónoma, así como es claro que el desarrollo de estas mismas no depende enteramente del apoyo externo. Frente al concepto de *participación* en el contexto de procesos sociales de formación, el mismo Paulo Freire la declaraba como la oportunidad de tener voz para proyectarla con el fin de intervenir en aras de transformar desde la acción y el compromiso. En la comunicación, el modelo participativo llega a romper con las viejas estructuras comunicacionales y entrega a los diferentes grupos una herramienta para facilitar la solución de sus principales problemas, convirtiéndolos en actores fundamentales de su propio desarrollo y exaltando su cultura.

La acción dialógica y la participación ciudadana en procesos de comunicación y transformación social, configuran un clima de igualdad, dejando de lado el antiguo modelo de comunicación vertical en el que “los de arriba” están permanentemente enviando mensajes a “los de abajo” y dejando a todos los actores al mismo nivel, esta acción establece una comunicación horizontal, otro principio fundamental de la CSS, una comunicación equitativa, libre de jerarquías y por ende libre de opresión.

Con el fin de aportar en la fundamentación teórica de la CCS en este artículo, asumiremos el punto de vista normativo, en donde, a partir de una serie de enunciados, se representan insuficiencias superadas por la práctica de la CCS. Este análisis toma como punto de referencia los enfoques conceptuales desarrollados por (Tufte & Mefalopulos, 2009)

Estos autores toman ocho ideas promovidas por el desarrollo comunicacional para analizarlas desde el antiguo paradigma difusionista (control hegemónico de la información), con el fin de argumentar la forma en que el modelo CCS ha superado estas condiciones en pro de la apropiación de los procesos.

La primera es la noción de cultura, la cual se convierte en obstáculo para la masificación desde los mensajes masivos, pero en la CCS la cultura es aliada y acompaña desde el “modo de vida” a los actores en su proceso de transformación. La segunda es la noción de catalizador que encontramos en la comunicación, mientras el modelo unidireccional nos presenta un agente de cambio externo, la CCS plantea el diálogo entre agente externo y la comunidad, para desarrollar una fuerza conjunta. Una tercera idea es la noción de educación, la comunicación y las normas educativas revelaban lo que Freire llamó una “educación bancaria” basada en el almacenamiento de información, esto viene a

ser reemplazado por una didáctica que busca desarrollar competencias para la vida, lo que configuraría un ambiente de pedagogía liberadora. De igual forma, la CCS transforma la noción de grupo de referencias, reconociendo que en estos procesos no se apunta a un pasivo público masivo, sino por el contrario, apunta a llegar a los ciudadanos activos y comprometidos con su entorno.

Estos autores (Tufté y Mefalopulos) responden algunas inquietudes: ¿cómo se está comunicando?. La comunicación pasó de ser una serie de mensajes emitidos con el fin de persuadir, a convertirse en el relato de mensajes y experiencias comprometidos con las problemáticas de las comunidades. ¿Cuál es el nuevo principio de cambio? En el modelo de comunicación difusionista se apuntaba hacia el comportamiento individual, en la CCS a través de normas sociales y aprendizaje experiencial, se busca establecer relaciones de poder que generen nuevas normas sociales y aporten a la construcción desde el comportamiento tanto individual como social. Y por último ¿Cuál es el resultado esperado?. En el paradigma de la comunicación tradicional, se apuntaba a dos objetivos fundamentales: el cambio de comportamiento individual y los resultados numéricos; mientras que la CCS a través del aumento de competencias, pretende articular procesos políticos y sociales que devenguen en un cambio sostenible generado desde la acción colectiva. Para finalizar, cabe resaltar que una de las transformaciones más relevantes podría ser la duración de la actividad, ya que la comunicación tradicional busca resultados a corto y mediano plazo, mientras que la CCS establece transformaciones profundas basadas en procesos comunitarios intersubjetivos, que en la mayoría de los casos logran perpetuarse a largo plazo sin depender de agentes de colaboración externos.

Para este artículo resulta interesante resaltar que existen evidencias de iniciativas que trabajaban la comunicación para el cambio social en África, Asia y Suramérica, casi 50 años antes de su definición, fundamento teórico y por tanto su investigación científica. Como es de esperarse, algunas de estas iniciativas pueden reconocerse adscritas al modelo desarrollista establecido en la segunda mitad del siglo XX, pero son sus características comunitarias basadas en la negociación cultural y el carácter autónomo de sus contenidos lo que las llama a relación. Por esta razón, a la luz del texto del profesor Boliviano Luis Ramiro Beltrán, reconoceremos dos de estas iniciativas con el fin de conocer algunas de sus características (Beltrán, 2005). Beltrán junto a la comunicadora y educadora Peruana Rosa María Alfaro, son reconocidos como los investigadores latinoamericanos de la comunicación que más han contribuido en la consolidación y fundamentación teórica de la CCS.

En Colombia en la década del 40 se gestó esta revolución comunicacional desde la radio Sutatenza, una pequeña estación de radio liderada por el sacerdote católico Joaquín Caicedo, que bajo la consigna “La educación nos hace libres” buscaba fomentar el desarrollo rural a través de la capacitación y la participación de la comunidad, incitando en principio a hacer grupos vecinales de trabajo a los cuales se capacitaría. De igual forma en la radio Sutatenza, debido a las comunicaciones de los oyentes con respecto a los principales temas de interés (producción agropecuaria, salud, educación) se estableció el modelo de comunicación en doble vía, este proceso es descrito por Beltrán como “recepción – reflexión – decisión – y acción colectiva” (Beltrán, 2005, pág. 6). Con el paso del tiempo esta estación gestó la agrupación ACPO (Asociación Cultural Popular), llegó a convertirse en una cadena radial con 8 estaciones en toda la geografía nacional, que contaba con la publicación de un periódico campesino impreso.

Por otro lado, en Bolivia, las RADIOS MINERAS que transmitían desde la década de los 40 hasta la década de los 80, son un ejemplo de procesos de comunicación al servicio de la transformación basado en los principios de diálogo y participación. Un par de años posteriores a la guerra del Chaco (1932 - 1935), en Bolivia se gesta el MNR (Movimiento Nacionalista Revolucionario), grupo que desde la Radio Bolívar impartía mensajes en contra de la explotación y la opresión; una idea que rápidamente tomaría fuerza en los medios de comunicación comunitarios Bolivianos a partir de la revolución de 1952. Con el tiempo más de 30 estaciones radiales mineras en todo el territorio nacional dedicaban gran parte de su programación a distribuir mensajes que invitaban constantemente a la emancipación, pero en su mesa de diálogo también se encontraba la escuela, la iglesia, el voxpopuli, el mercado, los campos deportivos, la plaza y otros temas locales que interpelaban la realidad de la sociedad boliviana. Posteriormente en 1980, tras el golpe de estado de García Meza, las radios mineras fueron objeto de fuertes represiones y clausura en la mayoría de los casos.

En estos dos ejemplos, se puede reconocer cómo la comunicación, inclusive desde el modelo desarrollista, entra a articular procesos de transformación basada en principios de participación, diálogo y comunicación horizontal. Esta razón le atribuye que diferentes autores reconozcan en esas prácticas del siglo pasado, la implementación de un modelo de comunicación sin precedente ni fundamento teórico hasta entonces. Es aquí donde nos debemos hacer la pregunta *¿Cuáles son las premisas de las que debemos partir para la construcción de procesos basados en CCS?*. La respuesta la hallamos de la mano del profesor Barrenquero, quien presenta 7 características fundamentales de un proceso CCS. (BARRENQUERO, CONCEPTO, INSTRUMENTOS Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL, 2007).

La primera característica consiste en comprender que este proceso se centra más en el objetivo de la transformación, que en los productos informativos o mediáticos a producir. Aquí el principal interés de la CCS radica en conocer las perspectivas y problemáticas de la comunidad y no en informar o entretener, contrario a otros modelos de comunicación convencionales. La segunda característica, es que este proceso se debe comprender como un modelo participativo, en donde todos los actores están en la obligación de intervenir para desarrollar la polifonía que construye el desarrollo social. Una tercera característica a tener en cuenta es la pertinencia de lo cultural, no solo de los objetivos, sino del proceso mismo. Es primordial para la CCS dedicar atención en rescatar y preservar los rasgos particulares de cada lengua, cultura y grupo social, buscando construir la transformación sin la “importación” de modelos culturales. Una cuarta característica nos expone que un objetivo clave para CCS es desmonopolizar el proceso de toma de decisión a toda costa, buscando que las comunidades sean las que se apropien de la situación en aras de construir soluciones a las problemáticas que ellos mismos han identificado. La quinta característica expuesta por Barrenquero, consiste en articular todos los procesos con redes de apoyo externas, bien sean comunidades cercanas o algunas que hayan compartido experiencias similares. Esto con el fin de evitar caer en el localismo extremo que lleve a perder la objetividad en el desarrollo de los procesos. También es importante encontrar los canales adecuados para cada contexto, por esta razón la sexta premisa es reconocer e implementar los medios más acordes de acuerdo a la información y las características de socioculturales, se debe definir de acuerdo no solo al presupuesto sino a la asertividad que se espera tener en la difusión de los mensajes. La séptima característica que resulta ser uno de los rasgos fundamentales de la propuesta de CCS, es la orientación a trabajar con objetivos a mediano y largo plazo, como se ha expuesto, este proceso fundamentalmente busca establecer

transformaciones sociales estables y duraderas por encima de poseer la pretensión de instaurar intenciones ideológicas o de consumo como producto comunicativo.

Como hemos visto, la CCS se configura como una teoría y práctica social de la comunicación que busca intervenir las comunidades en su propio contexto desde la invitación a desarrollar procesos colectivos que tengan como propósito superar dificultades a partir de diferentes iniciativas de comunicación desde:

- El diálogo entendido como un proceso de doble vía.
- El apoyo que ofrece la comunicación para el empoderamiento y la redefinición de las relaciones de poder.
- La participación, como enfoque inclusivo del proyecto a realizar.
- El propósito, entendiendo el fin de transformación como el objetivo fundamental.

Podríamos concluir entonces que la CCS es una alternativa que busca superar dificultades sociales desde el empoderamiento, como lo presenta Cristina Sala: *“de este modo las comunidades se perciben a sí mismas como las propietarias de ese proceso y el contenido de la comunicación, el resultado será más exitoso. Finalmente, la Comunicación para el Cambio Social es una comunicación horizontal y que empodera a aquellos que la ponen en práctica, dando voz a los que antes habían quedado lejos de la esfera pública o habían sido silenciados.”* (Valdés, 2017, pág. 105).

Ahora bien, ya que el propósito de este artículo es describir la dimensión pedagógica tanto en sus postulados teóricos como en el ejercicio de la práctica de la CCS, se debe fijar un punto de partida que oriente desde dónde abordar el terreno de lo pedagógico, por esta razón, se formula una pregunta para definir en un par de líneas ¿Qué es la pedagogía?.

La palabra *pedagogía* viene del griego *Paidagogós* y su significado es guiar o conducir al niño (*PAIDÍ*: Niño – *ODIGISI*: Conducir). Ésta disciplina, ciencia, saber y práctica, cuenta con un amplio campo de conocimiento que encierra diferentes significados y es abordado desde distintos paradigmas debido a su naturaleza infinita. Podríamos definir que la pedagogía es una reflexión disciplinar que estudia y analiza diferentes problemáticas educativas. Es por esto que se puede afirmar que la pedagogía es un campo del saber que comprende y analiza la influencia que tiene el entorno sociocultural y todos los elementos contextuales en los diferentes procesos formativos.

El abordaje de esta investigación se relaciona con la Pedagogía crítica, dado que al revisar la historia y la fundamentación teórica que describe la CCS, reconocemos la relación que encuentra este enfoque de la comunicación, con las teorías y postulados del profesor Paulo Freire. Se reconoce en su obra y pensamiento, la inspiración y el sustento argumentativo que da vida a esta nueva manera de generar procesos comunicativos como lo veíamos anteriormente.

Paulo Reglus Neves Freire, fue tal vez el educador Brasileño más influyente en el planteamiento de una propuesta pedagógica que busca desafiar los mecanismos de dominación preestablecidos en pro de la liberación del oprimido, una corriente pedagógica que articula el discurso crítico con la propuesta de emancipación a partir de la reflexión y el desarrollo de nuevos procesos formativos, reconocida como *pedagogía crítica*.

Esta propuesta pedagógica encuentra la manera de formular su discurso a través de diferentes teóricos, como Henry Giroux, Peter McLaren, Michael Apple y por supuesto Paulo Freire entre otros. Ahora bien, la base teórica y conceptual que sostiene esta idea de una pedagogía liberadora y de la esperanza en favor del oprimido, se encuentra en la formulación de la denominada *teoría crítica*, una corriente de pensamiento de carácter

neomarxista que propone la crítica al positivismo en la búsqueda por otorgar toda la relevancia a factores culturales, sociales y psicológicos. Esta teoría crítica se constituye en las ideas e investigaciones de teóricos como Max Horkheimer, Erik Fromm, Theodore Adorno, Hebert Marcuse entre otros; todos ellos desde la denominada Escuela de Fráncfort, en donde a partir de 1923 se inició la consolidación de esta teoría con base en el análisis de métodos críticos de Freud y Marx.

Sin lugar a dudas, la escuela de Fráncfort ha sido fundamental entonces para el desarrollo de la Pedagogía crítica, por esta razón revisaremos a la luz de Henry Giroux, la manera en que se definen algunos fundamentos teóricos basados en la mirada neomarxista que postula la escuela de Fráncfort.

Para comenzar, Giroux expone dos características principales del pensamiento de la escuela de Fráncfort, estas nacen en el contexto del análisis crítico, a lo que denominan la crisis de la razón y crisis de la ciencia. Una crisis producto de la fe ciega que ha introducido el positivismo y el liberalismo hacia el conocimiento científico que le ha otorgado a estos la facultad para modelar conductas y sociedades, en favor del desarrollo de una razón de uso instrumental.

La primera característica consiste en encomendar en la teoría la importante tarea de llamar a la razón a anteponerse a toda lógica de orden tecnocrático y/o positivista. Esto lo hace exponiendo la manera en que los mecanismos de control ideológico modelan la conciencia y las prácticas de las sociedades capitalistas avanzadas y por lo tanto la idea del desarrollo y progreso. La función social que instauró la ideología positivista consiste en impedir la facultad crítica de la razón, al hacerlo, se niega a la razón todo ejercicio crítico. Es decir que bajo la lógica del positivismo, la razón se “desactiva” antes de conducir hacia la crítica.

La segunda característica que expone Giroux plantea que la única solución ante estas crisis, puede radicar en desarrollar progresivamente una idea de la razón tan amplia que abarque tanto a la noción crítica como al elemento de la voluntad humana, ya que estas crisis se generan cuando la teoría no se puede aplicar por razones contextuales y sociales. En palabras de Horkheimer «*la crisis de la ciencia depende de una teoría correcta de la presente situación social*» (HORKHEIMER, 1972, pág. 9).

Este pluralismo teórico del que nos habla el profesor Giroux debe responder a tres elementos constitutivos fundamentales en la teoría crítica de Fráncfort:

En primer lugar, cualquier idea sobre la naturaleza de la teoría debe dar inicio a su formulación desde la comprensión de la relación entre la teoría y la sociedad y debe enmarcarse en lo particular, lo general, lo específico y lo universal. Como lo afirma Giroux, de esta manera la teoría crítica busca trascender la propuesta de la investigación empirista, que fija su atención en el ordenamiento y la clasificación de los datos. Este primer elemento constitutivo puede describirse desde el mismo Horkheimer cuando argumenta que «*Los hechos de la ciencia y la ciencia misma no son más que segmentos del proceso vital de la sociedad, y a fin de entender la significación de unos u otra, en general es preciso poseer la clave de la situación histórica y la teoría social apropiada*» (HORKHEIMER, 1972, pág. 159).

Otro elemento que constituye la noción de teoría desde Fráncfort, es que si el propósito de la teoría es trascender el legado positivista de la neutralidad, ésta debe reconocer sus propios intereses normativos y desarrollar la capacidad de auto pensarse de manera crítica para descubrir sus potencialidades y limitaciones en determinados contextos históricos y sociales, buscando atribuirse la categoría de metateoría. Esta “corrección metodológica” como la presenta Giroux, no representa en ninguna instancia la garantía de

verdad, ni se interesa en cuestionar por qué una teoría actúa de una manera determinada en unas u otras condiciones históricas específicas, en beneficio de algunos intereses y no de otros. Su aporte establece la noción autocrítica de la teoría a sí misma, una noción característica fundamental para la teoría crítica.

El tercer elemento constitutivo de una teoría con noción crítica, lo vincula a su papel “desenmascarante” siguiendo el pensamiento de Nietzsche que afirma que una gran verdad lo que debe buscar es ser criticada y no idolatrada. Para esto, se vale de dos características: La crítica inmanente y el pensamiento dialéctico. La primera, la crítica inmanente, es una crítica dedicada a la comparación que busca permanentemente la exaltación de la diferencia. Este análisis contribuye a especificar rasgos y atributos particulares que aportan en la definición de la teoría, una teoría que cumpliría el papel de agente de desenmascaramiento. La segunda es el pensamiento dialéctico, una noción que exige redescubrir las teorías en busca de la verdad. Desde la mirada crítica, el pensamiento dialéctico sostiene que existe una profunda relación entre conocimiento, poder y dominación.

Las teorías críticas tienen como fin la práctica emancipatoria y es su naturaleza reconocer que si bien la experiencia nos puede brindar conocimiento, esta misma puede distorsionar la realidad desde la percepción y el análisis subjetivos. Es por esto que Giroux afirma que *“la teoría actúa como un conjunto de herramientas ineluctablemente afectadas por el contexto en que se aplican, pero nunca puede reducirse a ese contexto. Tiene su propia distancia y finalidad, su propio elemento de práctica. El elemento crucial, tanto en su producción como en su uso, no es la estructura a la que apunta, sino los agentes humanos que la utilizan para dar sentido a su vida”* (Giroux, 2003, pág. 77).

Otro aspecto fundamental que se puede encontrar en la Escuela de Fráncfort para la consolidación de su propuesta crítica, es la dimensión cultural humana. En este aspecto el

interés de la crítica se centra en el desmontaje de la estrategia impuesta por la racionalidad positivista, que sostiene que la cultura existe de forma autónoma y su relación con los procesos sociales es inexistente, abstrayéndola del contexto histórico y societal que le otorgaba su significado y valor. Ante estos postulados, teóricos críticos como Adorno, Marcuse y el mismo Horkheimer; centran su estudio en comprender el lugar clave que juega la cultura en el desarrollo de grupos y comunidades a través de la historia.

Fráncfort estudia y describe cómo a través del tiempo, las manifestaciones de cultura fueron adquiriendo identidad capitalista e instrumental hasta convertirla en una “industria cultural”, un término expresado por T. Adorno para desenmascarar la idea que la cultura es espontánea e inherente a la actividad humana. Así mismo, uso este concepto de industria cultural para señalar la concentración de intereses políticos y capitalistas que se apoderaron de la esfera pública en busca de la dominación política, ideológica y social.

De igual forma, la concepción del arte como máxima expresión de la cultura, fue de gran interés para estos teóricos, quienes sostenían que el legado positivista había permeado el campo de las artes convirtiéndolo en el simple reflejo de la realidad, en vez de desarrollar en su propuesta creativa la posibilidad de un mundo mejor. Es por esto que el pensamiento crítico se centra en reconocer en el arte y la cultura una ventana para el empoderamiento social. Se identifica aquí una herramienta para desarrollar propuestas autóctonas relacionadas con la historia y el contexto libres de una noción positivista imperante. Por esta situación Giroux advierte que *“el mensaje es el conformismo y el instrumento para alcanzarlo es la distracción, que se presenta orgullosamente como un escape de la necesidad de un pensamiento crítico”*. (Giroux, 2003, pág. 82)

Para finalizar con este recuento de características del pensamiento crítico desde la escuela de Fráncfort, el profesor H. Giroux desarrolla un análisis de la psicología profunda,

un concepto acuñado por Bauer que adoptado por Sigmund Freud, configuraría una teoría de la conciencia de la que se pudiera favorecer la teoría crítica para explicar la dimensión subjetiva de la liberación frente a la dominación. Para el psicoanalista austriaco Wilhem Reich, esta psicología profunda se representa desde la familia como agencia autoritaria opresora y se manifiesta como una categoría social y política, que sometida a las relaciones sociales capitalistas, desarrolla formas de carácter que garantizan su preservación.

Por su parte, la escuela de Fráncfort, se valió del esquema teórico Freudiano para explorar la profundidad del conflicto sujeto – sociedad. Este estudio, inicialmente en cabeza del profesor Fromm, adoptó y rechazó muchas de las formulaciones originales de Freud y dio como resultado nuevas maneras de comprender estos conflictos. De igual forma, Adorno y Horkheimer encontraron bases teóricas sólidas en el psicoanálisis freudiano para resaltar su crítica a las teorías psicológicas y sociales que enarbolaban la armonía social y la personalidad integrada. No obstante, con el fin de describir la influencia de esta psicología profunda en los procesos de transformación social, desde la escuela de Fráncfort se trabajaron los tres principios del esquema teórico de Freud: 1- La estructura psicológica formal (que comprende la constante lucha entre instinto de vida, instinto de muerte y mundo exterior). 2- Los estudios psicopatológicos en donde se estudia la capacidad de autodestrucción del ser humano y la sencilla manera de perder la estabilidad del yo. 3- El examen de los instintos y la metapsicología desde donde se podrían analizar los obstáculos tanto objetivos como subjetivos que se oponen al cambio social.

En resumen, el estudio de la psicología profunda en palabras de Giroux *“no sólo proporciona nuevas ideas sobre la forma en que se constituyen las subjetividades o la ideología funciona como experiencia vivida, sino que también brinda herramientas teóricas para establecer las condiciones de nuevas necesidades, nuevos sistemas de valores*

y nuevas prácticas sociales que tomen en serio los imperativos de una pedagogía crítica.”

(Giroux, 2003, pág. 99)

Hasta aquí, hemos visto cómo la pedagogía crítica se configura a través de algunos aportes teóricos concebidos desde la escuela de Fráncfort; aportes que han servido no solo para su fundamentación conceptual y práctica, sino que han sido insumo para la formulación de su propuesta, para la definición de algunos de los elementos constitutivos de sus teorías y hasta para definir la influencia de rasgos culturales y psicológicos en los procesos de control. Ahora bien, en la búsqueda por describir la dimensión pedagógica de la CCS, resulta conveniente en este momento describir algunas características propias de la teoría y práctica de la pedagogía crítica, de la mano de los mismos Freire y Giroux, quienes a través de su obra y pensamiento han desarrollado la teoría para una práctica pedagógica radical y liberadora.

En primer lugar, recordemos que podemos definir la pedagogía crítica como un compendio de teorías, prácticas y apuestas pedagógicas orientadas a la implementación de propuestas formativas, que a través de reflexión y cuestionamiento constante, establecen un desafío permanente hacia los entes de control que impiden a una sociedad la superación de sí misma en aras del desarrollo. Es esta situación de control que modela y da forma a las sociedades, es lo que Freire define como una situación de opresión, en la que el opresor prácticamente habita dentro del oprimido y lo define en todos sus aspectos. Este opresor adquiere tal atributo con base en estructuras políticas, económicas o sociales. En la mayoría de los casos, el oprimido no tiene conciencia que lo es; solo cuando entiende cuales son los mecanismos de opresión que hacen parte de su realidad y reconoce las formas que controlan sus dimensiones humanas. Es entonces cuando el oprimido inicia un proceso de superación que busca liberarlo del estado de opresión. En palabras de Freire *"La*

violencia de los opresores, deshumanizándolos también, no instaure otra vocación, aquella de ser menos. Como distorsión del ser más, el ser menos conduce a los oprimidos tarde o temprano, a luchar contra quien los minimizó. Lucha que solo tiene sentido cuando los oprimidos, en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, que deviene una forma de crearla, no se sienten idealistamente opresores de los opresores, ni se transforman, de hecho, en opresores de los opresores sino en restauradores de la humanidad de ambos. Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: librarse a sí mismos y liberar a sus opresores." (Freire, 1970, pág. 25).

Esta forma de control se ejerce a través de lo que Giroux denomina hegemonía ideológica y hegemonía cultural.

Éstas encuentran su fundamentación conceptual en las ideas de Antonio Gramsci quien a través del estudio de los modos cambiantes de dominación en las sociedades industrializadas occidentales (Gramsci, 1971), sostiene que en el proceso de transformación de los mecanismos de control, la fuerza ha sido reemplazada por la distribución de sistemas de imperativos y normas, llegando a legitimarse a través de los diferentes dispositivos institucionales, así como a través del desarrollo de la ciencia y la tecnología. El análisis de Gramsci es crucial si se pretende comprender cómo las elites gobernantes usan la hegemonía cultural para reproducir su poder político y económico. Así mismo, el análisis de estas manifestaciones hegemónicas, deja ver como las formas de control se difunden a través de diferentes medios de socialización, lo que sin duda revela una relación dialéctica entre la reproducción socio cultural y la producción económica. Así mismo, el profesor Giroux centra su atención en desarrollar la distinción de la cultura del positivismo como corriente filosófica y como elemento instrumental de control. Esta cultura positivista de

Giroux, despoja a la historia de todas sus posibilidades críticas, condenándola a un estado de irrelevancia debido a la supresión de una conciencia histórica.

Esta crisis del conocimiento y el establecimiento de formas de control social a través de procesos educativos, encuentra su núcleo problemático en lo que Freire denominó educación bancaria, mencionada con anterioridad en la primera parte (Freire, 1970). El modelo bancario de la educación, según Freire, convierte a los educadores en productores de comunicados que posteriormente serán consignados en los educandos a través de las actividades en el aula, a fin de que estos puedan almacenar, clasificar y guardar esta información, atribuyendo al proceso educativo la cultura del silencio en la que se destacan afirmaciones como: El profesor es el dueño de la razón y los alumnos deben aguardar los contenidos que los ayudarán a salir de su ignorancia absoluta. Este modelo perpetua el estado de opresión educativa, puesto que en su propuesta los alumnos siempre permanecerán pasivos ante la propuesta de adaptación y el maestro con base en la repetición perfeccionará su práctica para reproducirla en cualquier escenario socio-cultural.

Sería el mismo Paulo Freire quien afirmaría que *“En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro.”* (Freire, 1970, pág. 52)

Este modelo bancario de la educación, no solo reprime y dificulta el pensamiento auténtico, sino que genera enfrentamiento entre esos propios “depósitos de conocimiento” y la realidad contextual. La solución a esta problemática desencadenada por esa visión educativa positivista, está en el planteamiento de una educación problematizadora que dé

vida al análisis, la reflexión y la comunicación. Una idea de educación que supere la contradicción educador-educando, en la que se manifiesten de manera explícita, en materia tanto de teoría como práctica, los principios de *Acción Dialógica* y *Acción Participativa*.

En el marco de éste artículo, en principio encontrábamos dos propósitos misionales para una pedagogía crítica, bajo la mirada del profesor Freire. Ahora, es Henry Giroux quien desde una propuesta de pedagogía política y de la esperanza (Giroux, 2003) expone la manera en que estos propósitos se configuran como elementos esenciales para el desarrollo de una pedagogía crítica.

Giroux expone una crítica al sistema educativo conservador en el contexto norteamericano, en ésta, argumenta que la educación planteada en términos positivistas ha condenado la historia a la muerte; una situación que se presenta no solo en los alumnos sino en general en la sociedad. En su propuesta, Giroux atribuye parte de la responsabilidad de esta situación en primer lugar a que el sistema ignora las formas sociales que articulaban la construcción del conocimiento (*diálogo*), y en segundo lugar el sistema educativo conservador desconoce la exaltación por la ideología en las prácticas sociales en el aula (*participación*).

Al referirse a procesos de construcción social de conocimiento el profesor Giroux centra su crítica en la utilización del lenguaje como herramienta para la opresión a través del sistema educativo conservador. Giroux señala dos características que al reproducirse, terminarían por silenciar la voz de la cultura:

- La primera sería que al ser este proceso de naturaleza “unidireccional”, conlleva a la violencia simbólica que deviene en la devaluación del capital cultural. Esta característica concentra su fuerza alienante a través de la repartición de una “moneda cultural” impuesta, en donde se debe recibir la

información pero *“nunca se menciona cómo se escoge ese conocimiento, qué intereses representa o por que los alumnos podrían interesarse en adquirirlo. De hecho, los alumnos son caracterizados, desde esta perspectiva, como un cuerpo unitario apartado de las fuerzas ideológicas y materiales que de muchas y variadas maneras construyen sus subjetividades, intereses y preocupaciones”* (Giroux, 2003, pág. 178). En esta perspectiva un objetivo fundamental para las instituciones siempre será el control, el fin pedagógico se verá disminuido a una mirada estadística de la evaluación y el docente se concebirá como un instrumento administrativo del aula.

- La segunda característica es que niega la participación de los actores al negar la diferencia cultural. Esta diferencia representa un problema para la educación positivista que identifica en la cultura patrones de conducta y la administra como una información que debe ser depositada en los estudiantes. Giroux, desde su pedagogía radical propone no solo aceptar tal diferencia, sino ponerla sobre la mesa como medio de centro del debate. Para Giroux *“La diferencia ya no simboliza la amenaza de la disrupción. Al contrario, ahora implica una invitación para que distintos grupos culturales cooperen bajo la bandera democrática de un pluralismo integrador.”* (Giroux, 2003, pág. 178). Así mismo, el profesor Giroux argumenta que esta acción de represión *“niega el futuro”* ya que al reprimir las expresiones culturales no deja que estas se potencialicen como un terreno de lucha lo que sin duda deviene en un *“bloqueo del presente”*.

Por otra parte, en alusión a la participación, traducida como el resultado de la acción ante la exaltación de la ideología; en la literatura de Giroux encontramos el papel que desempeña la ideología como el motor de la acción transformadora de la realidad social. En este punto, Giroux sostiene que el escenario para el desarrollo de una teoría crítica solo puede existir a través de la transformación de la noción de ideología, dado que las escuelas no son sitios para la formación ideológica debido a la naturaleza tecnocrática que las caracteriza. El autor establece que si lo que se busca es que la ideología promueva la emancipación, deben diferenciarse ideología y crítica de la ideología, deshabilitando a interior del concepto, toda noción de lucha de clases a fin de integrar diferentes miradas que lo despojen de su tradición y habiliten su cualidad transformadora.

Esta facultad transformadora de la ideología como lo describe el profesor Giroux *“promueve la agencia humana y al mismo tiempo ejerce presión sobre los individuos y grupos mediante el «peso» que cobra en los discursos dominantes, formas seleccionadas de conocimiento histórico-social, relaciones sociales específicas y prácticas materiales concretas.”* (Giroux, 2003, pág. 118). En síntesis, el profesor Henry Giroux considera que la tarea es hacer crítica a la escuela para que ésta sea significativa y a su vez convertirla en una escuela crítica para que de esa manera ésta contribuya en conducir a la emancipación.

Como se puede entre ver a la luz de este resumido análisis, tanto Paulo Freire como Giroux utilizan el pensamiento crítico como el andamiaje que constituye la base conceptual sobre la que estos autores construyen la propuesta de una concepción crítica de la pedagogía. Comprendiendo que entre más consiente se sea del estado de opresión y más conocimiento libre adquiera, el estudiante se aleja de su posición que lo condena a ser objeto, y empieza a ser actor a través del proceso de empoderamiento hacia la liberación,

haciendo del diálogo y la participación una ruta metodológica que hace su aporte en la resolución de los problemas y las necesidades que subyacen desde la reflexión y el análisis de cada realidad socio cultural.

Gracias a estos postulados, se puede reconocer en la pedagogía crítica una propuesta del campo disciplinar de la pedagogía que se centra en la idea de establecer una praxis liberadora a partir de la reflexión de la realidad a fin de la transformación social. Se pueden resaltar algunos conceptos desarrollados en diferentes contextos por ambos autores, conceptos que empiezan a demostrar una relación plausible entre la CCS y la pedagogía crítica al compartir diferentes términos para definir los objetivos generales de sus procesos, conceptos como emancipación, liberación del oprimido, o función desenmascarante. Así mismo existen otros conceptos para refutar las lógicas que desde CCS y pedagogía crítica deben ser reformuladas, tales como educación bancaria, unidireccionalidad comunicativa, hegemonías ideológica y cultural. Y conceptos para definir los objetivos específicos que se persiguen a través de la práctica como diálogo, reflexión, acción participativa y empoderamiento entre otros.

Este repertorio conceptual, al hacer parte de las dos propuestas, tanto de la comunicación para el cambio social como de la pedagogía crítica, les confiere un rango de similitud, una relación de complementariedad, que nos deja ver la relación que hay entre sus métodos, objetivos, dinámicas y propuestas de transformación social, desde luego diferenciadas por la distancia que existe entre sus campos de acción, la primera desde los procesos de comunicación, las dinámicas de producción y la orientación hacia los medios de difusión y la segunda centrada en el trabajo del aula, el diseño administrativo y la planeación curricular desde la escuela. A fin de reconocer la relación de la pedagogía crítica en la práctica de la CCS, describiremos ligeramente algunos elementos que se

encuentran consignados en diferentes sistematizaciones de experiencias que registran procesos de comunicación para el cambio social desarrolladas en diferentes puntos de América latina, esto abordando una lógica inductiva con la intención de resaltar la manera en que se presentan los rasgos característicos que nos permiten descubrir la dimensión pedagógica implícita en los proceso CCS.

En primera instancia éste análisis se desarrolla sobre algunas experiencias compiladas por la oficina regional de ciencia para América Latina y el Caribe de la UNESCO en Uruguay. En esta publicación se encuentran diferentes experiencias y enfoques de procesos comunitarios de comunicación participativa. Vale la pena aclarar que si bien algunas de estas propuestas no involucran procesos formativos formales o métodos educativos, todas están llamadas a responder el principio de transferencia de información y buscan la apropiación de los contenidos, ésto debido a que siempre existe una naturaleza estratégica institucional detrás de cada iniciativa descrita a continuación.

La primera experiencia se titula *en la piel de nuestras ciudades*, fue una convocatoria nacional en Uruguay para el segundo semestre del 2008, en ella se invitaba a participar en un concurso por la realización de murales comunitarios con motivo de los 60 años de la declaración de los derechos humanos. Esta convocatoria buscaba, a través de procesos sociales, sustentar una actividad de relacionamiento que articulara a través de narrativas comunitarias los conceptos de DERECHOS y LIBERTAD. La convocatoria logró reunir más de 141 propuestas, murales que fueron desarrollados por más de 3500 personas en 18, de los 19 departamentos del país. La campaña supero sus expectativas en lugares alejados como el corregimiento de “arroyo negro” en donde la totalidad de sus habitantes se unieron a la convocatoria en la creación del mural. La estrategia fue exitosa en términos de procesos de CCS, ésto en el sentido que los Uruguayos “*revaloraron que el*

entorno cotidiano no es un mero dato externo, duro e incambiable, sino un desafío para la propia capacidad de hacer y de transformar.” (UNESCO, 2010, pág. 85). Para la ceremonia de premiación del concurso se reunieron más de 3000 personas en un auditorio en la ciudad capital de Montevideo a fin de reconocer en las obras una mirada autóctona de los conceptos libertad y DDHH. En este caso particular encontramos como a través de la *acción participativa* se da el encuentro con una apropiación de significados a través del encuentro con los otros, esta intención de acción participativa es característica del discurso de la pedagogía crítica y cobra sentido en la medida en que los actores descubren el significado de la carta de proclamación de derechos humanos a través del relato colectivo que generan durante la construcción de su propuesta mural.

Una segunda experiencia para analizar, también desde Uruguay, la encontramos en 2011 en las campañas de prevención de VIH y ETS promovidas por el fondo de población de las Naciones Unidas (UNFPA). Esta entidad desarrolla estrategias de comunicación, que van desde las campañas tradicionales hasta las estrategias más innovadoras con modelos participativos. En este caso, UNFPA busca desarrollar una estrategia de salud sexual y reproductiva. Esta entidad, reconoce el problema que presenta la apropiación de contenidos por parte del público objetivo, ya que al no contar con el componente cultural dentro de la formulación de sus campañas, los mensajes no representan los problemas de la población, razón por la que UNFPA argumenta que *“uno de los retos para los profesionales de la comunicación es precisamente combinar enfoques complementarios, teniendo en cuenta siempre que la participación y el empoderamiento comunitario deben ser los motivos articuladores de nuestro trabajo* (Amador, 2011)” (UNESCO, 2010, pág. 190). De acuerdo con las características de preparación de la estrategia, la CCS se presenta como una alternativa viable para el diseño de esta estrategia debido a la particularidad de

sus características: Se compromete el principio de apropiación temática en acuerdo con la agenda comunitaria, así mismo se otorga a la cultura idoneidad, incluyendo ésta en las políticas de desarrollo. Estas características también lo son de la pedagogía crítica, en el sentido del desarrollo de políticas consensuadas con los niveles socioculturales de los participantes.

Otra de las iniciativas analizadas en busca de la dimensión pedagógica de la CCS, la encontramos esta vez en Nicaragua, en donde el programa de cooperación internacional de Unicef entre los años 2008 y 2012, tuvo como fin informar a la población los procesos por medio de los cuales cumplen el objetivo de garantizar los derechos de los niños y de la mujer para esto, la primera etapa del proyecto se centró en el postulado de la CCS que manifiesta que el punto de partida de esta clase de procesos es transferir el poder a la comunidad para que reconozca y decida quienes son y cuál es su papel en el conflicto y la resolución del mismo, por tal motivo UNICEF Nicaragua afirma que *“Uno de los primeros pasos que se realizó para el diseño de las estrategias de comunicación fue la identificación de los temas priorizados en sus propios programas y que necesitaban si o si del apoyo de comunicación para alcanzar sus resultados programáticos propuestos”* (Amador, 2011, pág. 25). Posteriormente se implementaron las estrategias en busca de la participación de todos los actores, una característica de la pedagogía crítica que podemos reconocer al interior de este proceso. Para Unicef Nicaragua es importante desarrollar procesos participativos ya que *“La participación de los actores claves durante todo el proceso estratégico de C4D permite la incorporación de especificidades locales y culturales, perspectivas que se incluirán en el diseño, la validación y la planificación de estrategias de comunicación. Entre los muchos modelos utilizados para el cambio social y de comportamientos, UNICEF ha adoptado un enfoque que integra los mejores elementos de*

diversos modelos, garantizando que se aborden los principios fundamentales de los derechos humanos, la igualdad de género y las normas basadas en resultados” (Amador, 2011, pág. 38).

Otra iniciativa Uruguaya que acercamos para el análisis son las *Iniciativas Ambientales Comunitarias*, un programa del Fondo para el Medio Ambiente Mundial y el programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). En el 2005 esta experiencia se centraba en 5 áreas focales: el cambio climático, la biodiversidad, las aguas internacionales, la degradación de la tierra y los contaminantes orgánicos persistentes. Aquí vamos a centrarnos el objetivo auto-transformador, un rasgo característico de la pedagogía crítica. Para participar de esta estrategia se debía presentar un proyecto comunitario ambiental, esto con el objetivo principal de adjudicarse a un rubro económico que pudiera contribuir en la implementación del proyecto ambiental comunitario, en principio la estrategia buscaba fortalecer las capacidades de creación y desarrollo, pero en el desarrollo de las actividades, a través de mesas de diálogo se ofreció retroalimentación pública acerca de todos los métodos y estrategias ambientales participantes buscando en esta instancia articular procesos que permitieran pensar en un trabajo basado en redes comunitarias. La experiencia que busca trascender la práctica la encontramos en la intención de fondo de la estrategia de CCS, ya que si en principio se pretendía que la comunidad se empoderara del manejo de sus recursos, la intención que subyace de este proceso fue la de comprometer a la comunidad en el desarrollo de políticas públicas que estuvieran en capacidad de administrar, reflexionar y reproducir, por esta razón, esta sistematización de la experiencia argumenta que *“Más allá de los valiosos resultados alcanzados en materia de gestión ambiental y de mejora de la calidad de vida, estos procesos aplican una metodología de*

diálogo horizontal y concienciación” (UNESCO, 2010, pág. 114) lo que contribuyó a un desarrollo colectivo en los participantes de este proyecto.

Por último, tomamos un caso Colombiano llamado *ESCUELAS TRANSFORMANDO TERRITORIOS*. Esta iniciativa, en el año 2013, toma la escuela como principal escenario de socialización y busca despertar en niños y jóvenes la vocación hacia el empoderamiento, la educación ciudadana y la convivencia. Para este fin, las escuelas transformando territorios proponen desde los medios de comunicación y difusión, que el alumno haga una valoración de sus propias prácticas educativas y en base a ello, se sirva de narrar historias que buscan incidir en la transformación en la educación de su ciudad. Esta iniciativa centra su atención en el desarrollo del componente audiovisual como una herramienta transversal que pretende fortalecer capacidades a fin de su objetivo pedagógico, es decir, su interés está en fortalecer su *“identidad, dignidad y derechos, deberes y respeto por los derechos de las demás personas, sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza, sensibilidad, manejo emocional y participación. Éstas son comprendidas como un conjunto de “conocimientos, actitudes, habilidades, motivaciones y prácticas que desarrollan el potencial para conocerme, conocer mi contexto, imaginarme su transformación y actuar con otros para transformarlo”* (CED, 2014, pág. 9).

Las escuelas Transformando Territorios, plantean en su práctica 4 momentos pedagógicos, estos son: 1- Pensarse y pensarnos, 2- Diálogo de saberes, 3-transformando realidades y 4- reconstruyendo saberes. Estas fases del proceso encuentran su justificación desde el método de sistematización de experiencias R.A.P. (Reflexión – Acción - Participación), es aquí donde en la primera fase llamada *“pensarse y pensarnos”* en donde se analizan las relaciones de poder al interior de aula y a nivel institucional, posteriormente, en el *“diálogo de saberes”* se busca establecer las necesidades puntuales, desde la

experiencia de los participantes. Así mismo, en la etapa “*transformando realidades*” se realiza el trabajo de producción audiovisual acompañado por entrevistas uniendo la reflexión con el acto participativo y por último, en la fase “*reconstruyendo saberes*” se busca desarrollar un análisis a fin que el conocimiento colectivo trascienda el aula. De esta manera, la puesta en práctica de esta iniciativa, se vale de los argumentos de la pedagogía crítica para afectar las dimensiones individual, societal y sistémica de los procesos educativos de los alumnos, por tal razón resulta conveniente para este proyecto valerse de los postulados de la propuesta de la CCS debido a que “*enfatisa en la necesidad de propiciar mayores espacios de empoderamiento y de toma de decisión, alentando el diálogo y el debate ciudadano alrededor de los temas de interés. Aquí las comunidades son protagonistas, plantean sus propias agendas de los cambios que se quieren, se reconocen como productoras de contenidos y no sólo receptoras de mensajes.*” (Espitia, 2014, pág. 10).

Como se puede evidenciar en los anteriores casos de análisis, aunque las iniciativas posean características tan diferentes y se den en condiciones sociales y contextuales distintas, siempre perseguirán el objetivo fundamental de la práctica emancipatoria lo que confiere una relación de complementariedad frente al planteamiento de la pedagogía crítica. Ya sea en búsqueda de acción participativa, en la noción para la apropiación de contenidos por medio de estructuras culturales, o en la búsqueda de un modelo integrador efectivo dentro o fuera del aula, la CCS, y por tanto la pedagogía crítica, siempre estarán velando los intereses de la transformación social en aras del desarrollo de las comunidades como objetivo fundamental.

En este artículo, ya hemos establecido algunas bases conceptuales, teóricas y prácticas tanto de la CCS como de la pedagogía crítica, que nos brindan una perspectiva

desde la que se describen algunas relaciones que se encuentran a fin de dar respuesta a la pregunta acerca de las dimensiones pedagógicas que supone la CCS. A primera vista el rasgo fundamental que enlaza tanto la lógica, como la teoría, la práctica, el objetivo y el principio ético político de pedagogía crítica y CCS es la *emancipación*, como objetivo primordial.

La emancipación, está presente en los postulados de diferentes autores como el fin fundamental tanto de teoría como de la práctica. En la pedagogía crítica se matricula de manera radical la idea de una emancipación desde una mirada humanista, evolutiva y liberadora, marcando una diferencia entre sí y las ideas positivistas que contradicen su lógica. De igual forma, la Comunicación para el Cambio Social asume como objetivo principal otorgar la libertad a los seres, en favor de sus dinámicas sociales y en defensa de sus dimensiones humanas.

De igual manera, tras el análisis de teorías, conceptos, prácticas e iniciativas de la CCS frente a una práctica pedagógica liberadora, también podríamos establecer que la comunicación para el cambio social posee la facultad de ser escenario para el desarrollo del saber pedagógico, esto, definiendo tres características fundamentales:

- Establece el encuentro de saberes a través del diálogo como el punto de partida.
- Reúne los dos enfoques teóricos esenciales del saber pedagógico (Díaz, 2006).
- Gestiona el interaccionismo simbólico en un contexto de interculturalidad.

Para la CCS, el diálogo es la base de la que se debe partir para la identificación de los problemas, buscando desde luego, la participación de los actores; quienes desde sus

intervenciones y cosmovisión, serán los encargados de guiar al *docente-comunicador* (para este caso) en el proceso que busca identificar y resolver sus necesidades. Alfonso Gumucio, comunicador, escritor y cineasta Boliviano, reconocido gestor de CCS, define cinco condiciones fundamentales que deberá enfrentar el “*nuevo comunicador*”, es decir, el docente o la persona encargada de liderar procesos de CCS.

La primera es la *participación y apropiación comunitaria*, ya que es en esta etapa donde el docente-investigador empieza a descubrir los rasgos de la cultura y sus características particulares, esto sin duda, le aportará al docente elementos que enriquezcan su saber profesional y herramientas para desenvolverse en este y otros entornos. Según el profesor Victor Díaz (Díaz Quero, 2006), existen dos enfoques principales en la profundización del estudio del saber pedagógico: el positivista y el fenomenológico (Díaz Quero, 2006). En el primero encontramos tres elementos que lo definen: es una generalización, es un conjunto de principios y conforma un cuerpo coherente de saberes explicativos. Para la aplicación de la CCS este enfoque resulta muy conveniente al interior de los procesos ya que no solo forma al docente-comunicador-investigador, sino a toda la comunidad que acompaña el proceso, de esto se sirve el docente para enriquecer su saber a través de la observación y el análisis de la experimentación y sistematización de resultados.

Por otra parte, desde el enfoque fenomenológico lo más valioso a destacar es que la comunicación para el cambio social centra su interés en la transformación de los actores, por encima de los productos mediáticos o los resultados tangibles, es decir, se busca transformar al docente y sus aprendices en vez de al mundo. Gracias a este enfoque, los miembros de la comunidad y el docente-comunicador en sí, se transforman a través de la

reflexión, buscando desde esa transformación individual la construcción colectiva participativa.

De igual forma, el profesor Díaz involucra tres entidades ontológicas del saber pedagógico:

- COGNITIVA que da referencia de las instancias donde se origina el saber.
- AFECTIVA que se referencia en afectos, valores y sentimientos.
- PROCESUAL que da cuenta de los flujos permanentes y la construcción dinámica de significados, todas ellas implícitas en los procesos de ccs.

El profesor Victor Díaz resalta el papel que juega el interaccionismo simbólico en el proceso de construcción del saber pedagógico. Esta corriente de pensamiento trata de dar cuenta de la asignación de significados a los símbolos en el lenguaje oral y a las personas en la interacción social. Es por esta razón que se configura como una herramienta fundamental en el trabajo desde el contexto de interculturalidad, como lo es el proceso de comunicación para el cambio social.

Una vez analizados los diferentes postulados y autores, encontramos cómo ésta comunicación para el cambio social, comparte espacios en común con los objetivos que configuran la pedagogía crítica; presentando este enfoque de la comunicación como un escenario propicio para el desarrollo del saber pedagógico.

De igual forma, mediante este análisis se puede dejar entrever la relación de los objetivos planteados por la comunicación para el cambio social y la pedagogía crítica, ambas desde la idea servir en función de un aparato instrumental articulado por su dimensión ético-política y dedicado a redefinir el concepto de desarrollo, basado en la práctica de la libertad, la no directividad y la construcción participativa.

CONCLUSIONES

Como hemos observado en el trascurso de este artículo, la pedagogía crítica y por supuesto la comunicación para el cambio social, se presentan como campos de estudio paralelos que constantemente intercambian métodos, conceptos y objetivos que configuran su práctica.

De igual forma, este artículo evidencia que la visión paradigmática del pensamiento crítico, es el componente primario que otorga a nuestras disciplinas de estudio (*pedagogía crítica* y *CCS*), validaciones que les permiten encontrar nuevas formas de investigación e implementación didáctica al interior del aula, basadas en cultura, libertad y diálogo; componentes que no habían sido tenidos en cuenta en procesos formativos y de resolución de conflictos, pero que son los que le atribuyen a estos procesos, las características específicas que valoran la comunidad y su cultura, factores que resultan relevantes para los actores y que le han conferido a la CCS un excelente estado de aceptación en diferentes países en vías de desarrollo.

Así mismo, encontramos entre CCS y Pedagogía Crítica una relación de complementariedad, en donde se desarrolla plenamente la noción de lo que se reconoce como la cultura pedagógica Latinoamericana: Una pedagogía liberadora, articulada a través de procesos de educación popular, que busca a través de dispositivos culturales de aprendizaje y conceptos de interrelación una propuesta epistemológica basada en dialogo, confrontación y negociación cultural, en busca de la emancipación y la transformación social.

De igual manera, como lo vimos anteriormente la CCS es un campo participativo en desarrollo constante y es importante resaltar en él su dimensión pedagógica, a fin de

potencializar su práctica en el aula desde proyectos de comunicación en busca de una educación incluyente, que a través del diálogo ofrezca a las comunidades el empoderamiento y el fomento de la autogestión. Es por esto que valdría la pena revisar dos ideas puntuales:

- En primera medida alejar el modelo desarrollista sobre el cual trabajan hoy en día algunas de las agencias de cooperación internacional como lo vimos en los casos de sistematización, ya que si bien éste modelo busca contribuir en la resolución de conflictos y la superación de problemas al interior de las comunidades, lo hace desde la propuesta de la hegemonía ideológica y cultural del modelo de COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO.
- Y en segundo lugar valdría la pena revisar más detalladamente nuevos autores tanto de la CCS, como de la Pedagogía crítica, así como nuevas experiencias que aporten en este reconocimiento de nuevas formas de consolidar escenarios para la construcción de saber pedagógico desde la Comunicación Social.

REFERENCIAS

- (CFSC), C. F. (2004). "Communication and Social Change: A Position Paper and Conference Report".
- Amador, O. M. (2011). Sistematización de la participación de Especialistas y Oficiales de programas de UNICEF en el diseño de estrategias de comunicación para el Cambio Social y el desarrollo de Comportamientos del Programa de Cooperación de UNICEF (2008-2012) con el Gobierno. Managua: Facultad de Humanidades y Comunicación UNIVERSIDAD CENTROAMERICANA .
- BARRENQUERO, A. (2006). RECLAMANDO VOCES. CONTRIBUCIÓN LATINOAMERICANA A LA COMUNICACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL. *REDES*, 3, 243-262.
- BARRENQUERO, A. (2007). CONCEPTO, INSTRUMENTOS Y DESAFÍOS DE LA EDU-COMUNICACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL. *COMUNICAR* # 29, 116-120.
- Beltrán, L. R. (julio de 2005). LA COMUNICACION PARA EL DESARROLLO EN LATINOAMERICA: UN RECuento DE MEDIO SIGLO. *III CONGRESO PANAMERICANO DE LA COMUNICACION*. Buenos Aires, Argentina .
- CED. (2014). *Secretaría de Educación del Distrito. Educación para la Ciudadanía y la Convivencia Linea miento Pedagógico*. . Bogotá, D.C.: Secretaría de Educación del Distrito.
- Diaz Quero, V. (2006). *Construcción del Saber Pedagógico*. Táchra: AGORA.
- Espitia, J. (2014). *MODULO 1 SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. SIGLO XXI EDITORES.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y Política de la Esperanza*. Buenos aires: Amorrortu Editores.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from Prison Notebooks*. Nueva York: International Publishers.
- HORKHEIMER, M. (1972). *CRITICAL THEORY*. NEW YORK: CONTINUUM .
- Lerner, D. (1958). The passing of traditional society. *Glencoe, Illinois, Free Press*.
- Marcuse, H. (1972). *Art as Form of Reality*. New Left Review.
- Pearson, L. B. (1970). El Informe Pearson. *EL CORREO - UNESCO*.
- Pool, I. d. (1966). Communication and development. En: Weiner, Myron, Ed. *Modernization: the dynamics of*. New York, Basic Books, Inc.
- Rogers, E. M. (1962). Diffusion of innovations. *New York, The Free Press*. .
- Schramm, W. (1964). Mass media and national development. *Stanford University Press*.
- Tufte & Mefalopulos, T. &. (2009). *Participatory Communication. A Practical Guide*. Washington, D.C: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- UNESCO. (2010). *Comunicación para el Desarrollo: Una herramienta para el cambio social y la participación*. Montevideo: Oficina Regional de Ciencia de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Valdés, C. S. (2017). La Comunicación para el Cambio Social: una mirada participativa al concepto de desarrollo. *Janus* , 104-106.