

PLANIFICACIÓN Y COMUNICACIÓN

Perspectivas, abordajes y herramientas

**PLANIFICACIÓN Y COMUNICACIÓN:
PERSPECTIVAS, ABORDAJES Y HERRAMIENTAS**

CUADERNO DE CÁTEDRA

**PLANIFICACIÓN Y COMUNICACIÓN:
PERSPECTIVAS, ABORDAJES
Y HERRAMIENTAS**

CUADERNO DE CÁTEDRA

Planificación y comunicación : perspectivas, abordajes y herramientas / Daniela Bruno ... [et al.] ; compilado por Daniela Bruno ; Flavia C. Demonte. - 1a edición para el alumno - La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, 2017. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-34-1447-7

1. Planificación. 2. Metodología. 3. Comunicación. I. Bruno, Daniela II. Bruno, Daniela , comp. III. Demonte, Flavia C. , comp.
CDD 378.006

Edición: Dirección de Cuadernos de Cátedra / Secretaría de Asuntos Académicos

Diseño de tapa: Jorgelina Arrien y María Soledad Ireba

Diseño de interior: Jorgelina Arrien

Revisión de textos: Nicolás Cataldi


Ediciones EPC
de Periodismo y Comunicación

Derechos Reservados

Facultad de Periodismo y Comunicación Social

Universidad Nacional de La Plata

Primera edición, marzo 2017

ISBN 978-950-34-1447-7

Hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Se permite el uso con fines académicos y pedagógicos citando la fuente y a los autores.

Su infracción está penada por las Leyes 11.723 y 25.446.

Índice

PARTE I

PERSPECTIVAS

CAPÍTULO I. Enfoques metodológicos de planificación en América Latina. Racionalidades subyacentes Por <i>Flavia Demonte</i> y <i>Andrea Iotti</i>	9
CAPÍTULO II. Procesos participativos y políticas públicas Por <i>Manuela Acha</i> , <i>Verónica Becerro</i> , <i>Daniela Bruno</i> y <i>Andrea Iotti</i>	42
CAPÍTULO III. Enfoque de derechos humanos, géneros e interculturalidad Por <i>Verónica Becerro</i> , <i>Paloma de Vera Casco</i> y <i>María Flor Gianfrini</i>	73
CAPÍTULO IV. La planificación como narrativa argumentativa de construcción de un mundo compartido Por <i>Daniela Bruno</i> y <i>Flavia Demonte</i>	103

PARTE II

ABORDAJES

CAPÍTULO V. Abordajes comunicacionales en procesos de desarrollo/cambio social Por <i>Daniela Bruno</i> y <i>Lucía Guerrini</i>	126
--	-----

CAPÍTULO VI. Acerca de la práctica del comunicador en las organizaciones Por <i>María Flor Gianfrini y Andrea Iotti</i>	150
CAPÍTULO VII. ¿Comunicación estratégica o estrategias de comunicación? Por <i>Daniela Bruno, Romina García Mora y Matías Quintana</i>	177
CAPÍTULO VIII. La producción de conocimiento en la intervención sociocomunitaria Por <i>Daniela Bruno y Flavia Demonte</i>	209

PARTE III

HERRAMIENTAS

CAPÍTULO IX. Orientaciones metodológicas y técnicas sobre los procesos de investigación social participativa Por <i>Manuela Acha, Daniela Bruno, Romina García Mora y María Flor Gianfrini</i>	241
CAPÍTULO X. Herramientas para promover la producción colectiva Por <i>Andrea Iotti, Matías Quintana y Paloma de Vera Casco</i>	270
Capítulo XI. Aportes para pensar los trabajos integradores finales (TIF) de producción en planificación comunicacional Por <i>Daniela Bruno, Flavia Demonte, María Flor Gianfrini y Andrea Iotti</i>	296

BIBLIOGRAFÍA GENERAL 317

SOBRE LAS/OS AUTORAS/ES 336

PARTE I

Perspectivas

Capítulo I

Enfoques metodológicos de planificación en América Latina. Racionalidades subyacentes

Por *Flavia Demonte* y *Andrea Iotti*

Introducción

En este primer capítulo presentaremos un panorama de los principales enfoques metodológicos en el campo de la planificación, desde un posicionamiento político e ideológico manifiesto que ve a la planificación como herramienta orientada a las transformaciones sustantivas a favor de los intereses de los sectores populares. Desde el comienzo de los tiempos los seres humanos planificamos. Es decir, tomamos decisiones relativas al futuro. ¿Cuándo comenzó esto? No lo sabemos a ciencia cierta. Rosana Onocko Campos (2007) afirma que quizá fue en la prehistoria. Mintzberg remite la genealogía de la planificación a una época más reciente, asociando –a través de la raíz latina *planum*– las actividades de planificación –hacer planes– con la cartográfica –hacer planos–; en francés la palabra *plan* se usa indistintamente para ambos sentidos. Pero más interesante que la fecha exacta del inicio de esta práctica es la comproba-



ción de la persistencia y antigüedad de esta preocupación humana. Explicar, comprender e intervenir sobre la naturaleza y la sociedad ha sido el mayor y más duradero esfuerzo de la humanidad.

En ese devenir de las personas en el mundo, en algún momento, alguien decidió que se podía hacer, de esta voluntad humana de ordenar y direccionar el futuro, una técnica (Onocko Campos, 2007) que supone: un análisis de la realidad, establecer propósitos de cambio, definir e implementar acciones, y conocer sus resultados para el logro de esos propósitos. Una de las grandes dificultades para reconstruir la historia de una herramienta tan connotada como es la planificación, según Mario Rovere, es “el problema de la escala del análisis y de la subjetividad que no sólo incluye las diferentes perspectivas geográficas, culturales y valorativas sino incluso la propia subjetividad del ‘presente’ desde donde se escribe” (1997: 40).

Veremos que cada uno de los enfoques de planificación que describiremos se sustenta sobre diferentes presupuestos teóricos acerca de cómo concebimos a la realidad, a los procesos de producción de conocimiento sobre ella, a los sujetos que intervienen en ella, al sentido y propósito de la planificación, a los aportes que puede hacer la comunicación en esos procesos, etcétera.

Para comprender estas diferencias entre los enfoques metodológicos de la planificación, es necesario recuperar brevemente cuál es el contexto, cuáles son los presupuestos teóricos detrás de ese enfoque en ese momento histórico y social. Una vez reconstruida esa parte de la historia, plantaremos cuáles han sido las principales críticas a esa

manera de planificar. Lo haremos a través de la descripción de otros enfoques y perspectivas que han intentado presentarse como superadores de estas primeras experiencias de planificación. Finalizaremos el capítulo con algunos debates y desafíos de la planificación en nuestro presente.

El rastreo histórico de la práctica de planificar en América Latina: el enfoque normativo y sus principales supuestos

Como hemos afirmado en el apartado anterior, si bien pareciera que la tarea de planificar es propia de la vida cotidiana, no siempre ha existido en tanto práctica sistematizada y reflexiva.

De acuerdo con Alfredo Ossorio (2003) y Luis Lira (2006), los primeros antecedentes de la planificación se remontan a la experiencia de la ex Unión Soviética en las primeras décadas del siglo xx. Por entonces, la necesidad de crear un Estado socialista, sumada a la voluntad de reconstrucción económica de un país que había realizado un enorme esfuerzo de guerra, requería desarrollar una cultura de la planificación que posibilitara prever las necesidades de la población, fijar precios y cantidades de bienes, y racionalizar su distribución. Los planes quinquenales –el primero data del año 1928– serán los modos de concretar este estilo de planificación fuertemente centralizada y dirigista.

Como señala Ossorio:

El paradigma existente en esta cultura de planificación que surge en los inicios del siglo xx otorga a la técnica y a la teoría económica un rol preponderante que se impone sobre otras consideraciones sociales y políticas. El planificador es un profesional o un grupo de profesionales que disciernen “científicamente” sobre la situación actual y las posibilidades futuras. Planificar consiste en una tarea especializada reservada a quienes pueden manejar con soltura las técnicas cuantitativas y definir con claridad las medidas correspondientes. (Ossorio, 2003: 31)

Posteriormente, la necesidad de introducir la planificación como herramienta científica de organización de la economía se comienza a plantear en la Europa de posguerra y en Estados Unidos a partir de la construcción del Estado de bienestar (*Welfare State*), que supuso la aplicación del modelo económico keynesiano. Según Mario Testa, “la experiencia de la reconstrucción europea termina de convencer a muchos intelectuales latinoamericanos que la vía de la planificación es eficaz para la transformación del atraso y la pobreza en nuevos modelos de riqueza y madurez” (2006: 85).

Si bien pueden identificarse algunas experiencias previas en América Latina,¹ será recién hacia fines de la década

1 Carlos de Mattos (1987) cita como antecedentes los dos primeros gobiernos de Juan Domingo Perón en Argentina, el de Juscelino Kubitschek en Brasil y el primero del Partido Liberación Nacional en Costa Rica.

del cincuenta y, fundamentalmente, a inicios de los sesenta que la planificación se convierta en un instrumento de los gobiernos para promover el desarrollo económico y luego social, expresando y materializando el auge del racionalismo científico, para el cual el mundo sería mejor gracias a la razón (Onocko Campos, 2007).

Los motivos que explican el uso de esta herramienta se remontan a la situación política de la época. Por ese momento, en el contexto de la Guerra Fría, el mundo se organiza en dos bloques: uno occidental, liderado por los Estados Unidos de América, y otro comunista, conducido por la ex Unión Soviética. El entonces presidente de los EE. UU., John F. Kennedy, en su intento por frenar la expansión del comunismo luego del triunfo de la Revolución Cubana en 1959, diagrama un conjunto de iniciativas de política exterior con las que pretendía regular el vínculo con Latinoamérica.

La principal de ellas fue la Alianza para el Progreso, un paquete de ayuda económica para los países del subcontinente, cuyo objetivo era la promoción del desarrollo económico y social. Se trataba de créditos a baja tasa destinados fundamentalmente a obras de infraestructura (viviendas, escuelas, hospitales, rutas y caminos). Como requisito para dicho financiamiento, los países latinoamericanos debían diseñar e implementar programas nacionales de desarrollo económico y social, e institucionalizar organismos centrales de planificación. Organismos de las Naciones Unidas, como la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y su Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES), fueron creados para brindar apoyo técnico a dichas naciones. El Estado debía dirigir, conjuntamente

con la mirada de estos organismos, las inversiones para áreas estratégicas que, garantizando el crecimiento económico, asegurarían el progreso social para todos (Onocko Campos, 2007).

La Alianza para el Progreso se conformó oficialmente en la denominada Conferencia de Punta del Este de 1961, en la que se reunieron los miembros del Consejo Interamericano Económico y Social (CIES), compuesto por los ministros de Economía de los países de la Organización de los Estados Americanos (OEA). El documento final de dicha conferencia, la Carta de Punta del Este, firmada por todos los países miembros con excepción de Cuba, fija los criterios para recibir la ayuda económica a través de los mencionados programas nacionales de desarrollo económico y social a largo plazo.

Surge entonces lo que Carlos De Mattos (1987) denomina “ortodoxia latinoamericana de planificación”. Se trata de una forma de concebir la planificación que, desde entonces, ha tenido una decisiva influencia en la mayor parte de lo que se ha dicho y se ha hecho en este ámbito. Quizás sea importante subrayar que en los medios latinoamericanos directamente vinculados al tema de la planificación esta concepción fue aceptada prácticamente sin discusión. Aun cuando en otras partes del mundo tenía lugar un estimulante debate sobre el papel y otras modalidades de planificación, que de hecho incluía un cuestionamiento de fondo de la concepción aquí adoptada, este debate fue inexplicablemente ignorado por buena parte de los planificadores latinoamericanos de la época. De esta manera se estableció una verdadera ortodoxia

latinoamericana de planificación que, durante un período relativamente prolongado, se constituyó en el único camino aceptado como válido para encarar los procesos de planificación.

Siguiendo a Fernando Tauber (2011) y Alfredo Osorio (2003), este enfoque, también denominado *tradicional o normativo*, presenta los siguientes rasgos:²

- Parte de supuestos positivistas que comprenden la realidad como algo estático y objetivo, que puede describirse científicamente a partir del comportamiento de determinadas variables económicas. La realidad es una, no varía de acuerdo a las percepciones de diferentes actores sociales. Los/as técnicos planificadores son externos a esa realidad.
- Debido a la concepción acerca del carácter estático de la realidad, el comportamiento de esas variables económicas puede predecirse. Los procesos sociales y los actores son estables, no se contempla la posibilidad de incertidumbre ni de variaciones, por ello el/la técnico/a planificador/a puede controlar absolutamente los procesos sociales y diseñar un plan para abordarlos, en el que no se incluyen diferentes alternativas de acción ni se analizan las coyunturas.
- Se preocupa por ganar en eficacia y eficiencia, priorizando los productos o resultados finales a obtener y

² Ver cuadro comparativo en el anexo de este capítulo.

diseñando en detalle las acciones para llegar a esos objetivos, sin considerar la posibilidad de que en el proceso se sucedan obstáculos y transformaciones sociales.

- Es fuertemente instrumental y toma forma definitiva en un documento, denominado el plan-libro, en el que se describe el comportamiento de las variables macroeconómicas y se detallan normativamente las acciones a seguir, es decir, se da cuenta de un *deber ser* rígido, que no contempla variaciones.
- Tiene un carácter técnico, puesto que la metodología normativa de la planificación se considera el único camino a seguir y es aplicable a cualquier realidad social y política. Por ello se distinguen etapas: diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación, etapas que se suceden unas a otras linealmente.
- Hay una clara separación entre las etapas de concepción y diseño del plan, por un lado, y ejecución, por el otro, y entre los/as actores/as que protagonizan cada una de ellas (los/as técnicos diseñan y los/as funcionarios políticos o burocráticos ejecutan). Cada actor tiene una función concreta y específica; dado que quienes ejecutan solo conocen su actividad, únicamente los técnicos que lo han diseñado conocen integralmente el plan.
- Con respecto a la comunicación podría decirse que se la reduce al concepto de información. La misma no es democrática, en tanto se considera que cada actor solamente accede a la información que requiere para cumplir con su tarea. Los procesos comunicacionales son jerárquicos y verticales. El enfoque comunicacional

al que adhieren se vincula con el modelo lineal relacionado con la teoría matemática de la comunicación: distinguen un emisor y un receptor con escasa o nula retroalimentación o *feedback*. En otras palabras, el rol asignado a la comunicación se limita a la información que verticalmente *baja* a quienes deben ejecutar el plan.

Testa sintetiza este enfoque con gran claridad, afirmando:

La planificación normativa es un procedimiento que tiende a fijar normas de contenido racional y consistentes entre sí que se refieren a un momento futuro, que las metas cuantificadas y ubicadas temporal y espacialmente no son confrontadas con ninguna opinión (de peso) en su contra, que el plan en su conjunto no tiene oponentes y que el planificador es un técnico al servicio del político, que trabaja en una oficina de planificación que forma parte del gobierno, para la cual el objeto de la planificación es el sistema económico social. (Testa, 2006: 87)

Rápidamente, el enfoque normativo encontró sus límites: los planes nacionales de desarrollo económico y social fueron quedando perimidos a medida que la realidad de los países latinoamericanos no acontecía como estaba prevista y los diferentes actores involucrados se comportaban de modos *inesperados*, obstaculizando la ejecución de lo diseñado en el plan-libro.

Fue así como surgieron importantes críticas a la perspectiva tradicional de la planificación, provenientes de otros enfoques, tal como veremos a continuación.

Las críticas al enfoque normativo y la reconfiguración de nuevas perspectivas ante nuevos desafíos

Hacia la década del setenta y principalmente en los ochenta comienza a tomar preponderancia la idea de que la planificación en América Latina entra en crisis. En realidad, lo que es interpretado como un fracaso es la experiencia de la ortodoxia latinoamericana de la planificación. Como señala Luis Lira, “entre las insuficiencias que dan origen a esta crisis se cuentan la prevalencia del plan-libro sobre el proceso de planificación, la excesiva complejidad de estos planes-libro en desmedro de un enfoque estratégico y las dificultades de la inserción de la planificación en el aparato tanto de la política como en el aparato de la administración pública” (2006: 10).

Esto se expresa en la desvinculación de los planes con la realidad, en la falta total o parcial de la implementación de esos planes, en la ausencia de evaluaciones. Testa (2006) va más allá y afirma que la planificación fue víctima de numerosos malentendidos que han generado períodos de euforia, decepción, crisis y recuperación. Según el autor, uno de estos malentendidos tiene que ver con querer aplicar una herramienta socialista en países capitalistas sin problematizar sus supuestos fundamentales. Así, en otros contextos

(que especificaremos más adelante) la herramienta mostró sus límites. De acuerdo con el planteo de De Mattos (1987), las principales críticas que se han realizado a la planificación normativa son las siguientes:

- *Voluntarismo utópico*: Se suponía que el rol central en la formulación del plan correspondía a los/as técnicos, que anteponían su ideología, saberes e intereses, dejando en un lugar secundario los criterios de quienes tomaban las decisiones. Esta interpretación se basaba en un análisis abstracto del proceso decisorio y desconocía que las prácticas reales de planificación están orientadas y definidas por los objetivos y perspectivas ideológicas de los grupos sociales dominantes que son, en definitiva, quienes toman las decisiones. Como señala De Mattos, “la planificación es una actividad esencialmente política, destinada a dar dirección y coherencia a un concreto proceso social, basada en las orientaciones normativas de las clases dominantes en ese momento histórico” (1987: 121).
- *Reduccionismo economicista*: Los diagnósticos que fundamentaban los proyectos de los técnicos planificadores utilizaban marcos conceptuales que derivaban de la teoría económica. De este modo, la comprensión de los complejos procesos sociales se restringía a las explicaciones económicas y los planes elaborados se reducían al uso de instrumentos de política económica.
- *Formalismo*: Tanto los procedimientos adoptados como el modo de organizar institucionalmente la ta-

rea de la planificación eran concebidos como etapas en las que se separaba el diseño de la ejecución. El procedimiento adoptado, indica De Mattos (1987), se apoyaba en una secuencia de tareas que contemplaba la realización de un diagnóstico, la fijación de objetivos y metas, la previsión del comportamiento de las variables económicas, el diseño de políticas y la identificación y elaboración de programas y proyectos. Este proceso finalizaba con la confección de un plan económico global, el cual era considerado como el imprescindible elemento articulador y conductor del proceso que se deseaba iniciar. El plan-libro, como ya se ha señalado, consistía en la descripción rigurosa de variables económicas y en la previsión de su comportamiento, y era elaborado en su integralidad antes de la implementación, razones por las cuales rápidamente quedaba desactualizado, puesto que la misma dinámica de los procesos sociales lo volvía inadecuado. Por otro lado, la decisión institucional de establecer organismos centralizados de planificación supuso separar a los técnicos que elaboraban el plan de los actores sociales que debían ejecutarlo, con las consecuencias que eso implicaba en términos de factibilidad y de la legitimidad institucional necesaria para insertarse funcionalmente en el aparato estatal.

Estos rasgos que, como se ha planteado en el apartado anterior, devienen de un enfoque positivista de lo social, daban lugar a planes rígidos, lineales, fuertemente normativos, que subestimaban –o negaban– el análisis de su viabilidad

política. Olga Nirenberg, Josette Brawerman y Violeta Ruiz (2003) resumen las críticas a este enfoque en cinco palabras:

Se trataba de una concepción tecnocrática (los técnicos son los que saben definir las necesidades de la población, identificar sus prioridades y plantear las soluciones), autoritaria (se basa en la autoridad y el poder coercitivo del Estado), centralista (el Estado como actor central o único, sin considerar otros actores locales), estática (supone que los escenarios son estables) y normativa (supone relaciones sociales mecánicas, previsibilidad de los comportamientos de los actores y agentes, excluyendo la incertidumbre). (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2003: 29)

21

Sin embargo, la supuesta *crisis de la planificación* no se debe solamente a las críticas que esta ha recibido desde una mirada técnica o científica. En este sentido, y para comprender la relación estrecha entre el marco de ideas y prácticas, el propio contexto de las décadas de 1970 y 1980 supuso, en América Latina, la necesidad de nuevas miradas y de nuevas propuestas, la exploración de nuevas opciones. Por un lado, el contexto político: habían aparecido en escena gobiernos militares y la ilusión del desarrollo se diluyó en el aire. Cuenta Onocko Campos (2007) que los técnicos en planificación se refugiaban en núcleos de investigación o en entidades internacionales. Nunca, según la autora, debió haber quedado tan clara para ellos la necesidad de una estrategia

política. Por lo tanto, las elaboraciones teóricas comenzaron a inclinarse hacia los problemas de la planificación, más allá de la cuestión técnica. Por otro lado, y relacionado con lo anterior, el contexto económico: el advenimiento del neoliberalismo como política económica y como modo de regular los procesos sociales en el marco del sistema capitalista. El debate acerca de la necesidad o la irrelevancia de planificar adquiere, en ese escenario, otras aristas. Es que desde la perspectiva neoliberal la planificación es una actividad no deseada, en tanto es *la mano invisible del mercado* quien va a ordenar y regular la vida social. Para este enfoque, la planificación es interpretada como control excesivo del Estado, como una práctica propia de los países socialistas, autoritaria y poco democrática. Esta inscripción de este tipo de planificación en los países socialistas, aunque sea visualizada como parte de la crítica, tiene sentido si acordamos con Testa (2006) en que se intentó utilizar el estilo de la planificación normativa, que se ha revelado como útil y eficaz en situaciones de poder concentrado con consenso en la base de la población, a casos en que el poder es compartido y disputado por diferentes actores sociales.

En este contexto, varios especialistas en Latinoamérica reivindicaron la importancia de planificar, pero desde otros criterios y bajo otros supuestos, para los que la pregunta por la viabilidad política de los planes de gobierno será central. Por lo tanto, la característica definitoria de la nueva propuesta que se prefigura es la explícita incorporación de lo político, no como marco referencial de la planificación, sino como parte de su objeto específico de trabajo (Testa, 2006).

De este modo, a inicios de la década de 1970, se comienza a desarrollar la *planificación estratégica situacional* (PES). Su

principal exponente, Carlos Matus, fue un ingeniero comercial chileno, miembro de la CEPAL, que ocupó cargos ministeriales durante el gobierno socialista de Salvador Allende. Según él mismo, la planificación no es un método descartable; es un modo de vivir del hombre en dirección a la libertad. La alternativa al plan es la improvisación o la resignación, es la renuncia a conquistar más libertad (Matus, citado en Onocko Campos, 2007: 39). Cuando el autor hizo esta afirmación estaba muy preocupado por la construcción de la gobernabilidad, con el perfeccionamiento de un método que permitiese tornar viables a gobiernos latinoamericanos de carácter progresista. En relación con ello, Testa (2006) afirma que el pensamiento estratégico (así lo denomina) no intenta establecer normas, sino desencadenar un proceso permanente de discusión y análisis de los problemas sociales que lleva a proponer metas necesariamente conflictivas, puesto que favorecen o perjudican a grupos en pugna, cada uno con planes propios, de modo que el planificador es parte de alguna fuerza social, para la cual el objetivo de la planificación se inscribe en el marco de la lucha por el poder.

Teniendo en cuenta ello, para este enfoque de planificación la realidad no es objetiva, sino que es construida por cada actor social y percibida de distintas maneras. Por esa razón, la tarea de los/as técnicos/as se vincula con el análisis de los diferentes modos de posicionarse de cada actor social relevante en una determinada situación. Esto supone indagar en sus intereses, su ideología, sus objetivos, las explicaciones que construye sobre cierta problemática a abordar, porque sobre esas interpretaciones se sostienen sus prácticas. En palabras del autor:

El análisis situacional, como explicación práctica propia de un actor en el juego social, sólo tiene valor, aunque no siempre tenga suficiente rigor, por el autor que habla, por el dueño de la explicación, por quien se responsabiliza de lo que dice [...]. Lo que vale de la explicación situacional es quien lo dice desde su posición de poder. Lo que vale de la explicación situacional es quien lo dice, aunque lo que diga tenga poco o ningún valor científico. Vale, porque tiene valor político, y quien lo dice fundamenta su acción en ese dicho. (Matus, 2007: 169)

De este modo, la viabilidad de los planes resulta de interés y con ese propósito se realiza el análisis situacional, que siempre implica identificar obstáculos, problemáticas, posibles aliados y adversarios en función de la situación-objetivo a alcanzar. Como describe Tauber, “para Matus, el plan en la vida real está cercado de incertezas, imprecisiones, sorpresas, rechazos y apoyos de otros/as actores/as, por consiguiente su cálculo es nebuloso y se sustenta en una comprensión de la situación, es decir, de la realidad analizada desde una perspectiva particular de quién planifica” (2011: 90).

De acuerdo con este autor, la planificación estratégica situacional se caracteriza, en oposición al enfoque normativo, por los siguientes rasgos:³

³ Ver cuadro comparativo en el anexo de este capítulo.

- Los actores sociales construyen la realidad desde su posicionamiento. Por ello es imprescindible considerar sus miradas, entendiendo que cada actor se mueve en un juego de conflicto y cooperación.
- Esos actores tienen desiguales grados de poder, por ende, las explicaciones que producen cuentan con diferente legitimidad para instalarse e incidir socialmente.
- Los/as técnicos/as o planificadores/as no están por fuera de la realidad, sino que la integran, son constitutivos de ella.
- La realidad social no es abstracta y estática, es heterogénea y dinámica.
- Los/as planificadores/as desarrollan su trabajo atravesados por la incertidumbre de lo social, ya que la eficacia política de la acción no depende solamente de la intención y el esfuerzo propios, sino de la capacidad para superar la oposición de los otros actores sociales (Tauber, 2011).
- Los planes que diseñan son flexibles, se van modificando con el curso de los acontecimientos, no cuentan con etapas rígidas, sino con momentos en los que se enfatiza más una función u otra (la explicación situacional, lo normativo, lo estratégico o lo táctico-operacional).

Para Matus, por tanto, la realidad no está determinada, es incierta. Es entonces la planificación la herramienta que posibilita reducir esta incertidumbre e intervenir en el mundo para transformarlo. Por ello, como afirmamos más arriba, para Matus la planificación es una herramienta de libertad:

Yo gano libertad en la medida que pienso y enumero

posibilidades futuras, porque me libero de la ceguera o la prisión de no saber que puedo escoger o, al menos, intentar escoger. En cambio, si estoy inconscientemente dominado por la única posibilidad que hoy me permite ver el presente, la cual me parece obvia, seguiré ese camino como el único que aprecio posible e imaginable. En el primer caso, soy capaz de crear mi futuro; en el segundo, acepto con resignación y pasividad lo que el destino me propone. (Matus, 1996: 18)

Desde esta perspectiva, como resulta visible, el análisis situacional supone siempre una lectura desde la comunicación, en tanto los/as distintos actores/as construyen interpretaciones –es decir, sentidos– sobre los problemas que son objeto de intervención. Esos sentidos se producen y circulan colectivamente y orientan las prácticas sociales, que también construyen significados. La PES, entonces, comprende la comunicación no como mera información, sino como proceso creativo de construcción y apropiación de sentidos, que es preciso interpretar –y en algunos casos disputar– para diseñar estrategias tendientes a construir la viabilidad necesaria para cumplir con los objetivos.

Casi en paralelo al desarrollo de la planificación estratégica situacional, y a partir de las experiencias del trabajo popular y del crecimiento de las organizaciones sociales o comunitarias en las décadas del ochenta y noventa –que en un contexto de *retirada* del Estado comienzan a *reemplazar* sus funciones–, algunos autores empiezan a pensar en la necesidad de introducir, tanto en el ámbito público como en

el de aquellas organizaciones, enfoques que, recuperando los aprendizajes de dicha perspectiva, enfatizan en la participación más como derecho de los/as actores/as sociales que como instrumento para lograr la viabilidad del plan. Es así como se va conceptualizando la *planificación estratégica participativa*.

Desde este enfoque:

La planificación, entendida como proceso sistémico, pasa a formar un par simbiótico y flexible con la gestión, y un plan estratégico participativo que involucre a la comunidad en su conjunto, pasa a significar además, el fortalecimiento de sus instituciones, porque es a partir de éstas que la comunidad puede identificar los catalizadores del crecimiento y generar el ambiente necesario para el progreso colectivo y sustentable. (Tauber, 2011: 92)

La planificación participativa se caracteriza, de acuerdo con Tauber (2011), por los siguientes aspectos:⁴

- La realidad, más que heterogénea, se considera diversa, por ello se identifican diferencias entre actores, pero también similitudes, puntos en común que siempre hacen posible la construcción colectiva.

⁴ Ver cuadro comparativo en el anexo de este capítulo.

- En relación con lo anterior, le da prioridad a las estrategias de cooperación y concertación, en lugar de a las de oposición o conflicto.
- El proceso que se desarrolla en la comunidad o en la organización es más relevante que los productos finales.
- Al igual que la PES, considera la mirada a mediano plazo tanto como el análisis de la coyuntura.
- Procura adecuar los recursos y habilidades de una comunidad u organización al escenario que va cambiando, aprovechando las oportunidades que se generan y evaluando los riesgos en función de objetivos y metas.
- Considera que no es posible planificar sin una comunicación democrática.

Hasta aquí hemos descrito dos grandes enfoques de planificación –el normativo y el estratégico situacional– y la variante participativa de este último. No es nuestra intención, sin embargo, ser exhaustivas en esta caracterización, sino que hemos focalizado en ellos porque son los que mayor presencia han tenido –y tienen– en los países latinoamericanos.⁵

A su vez, nos hemos detenido en el desarrollo de la planificación fundamentalmente en ámbitos públicos o en los

⁵ Existen otras perspectivas, sin embargo, que se han desarrollado fundamentalmente en Europa y que cuentan con escasa presencia en América Latina. Tal es el caso de la *planificación prospectiva* (Godet, 1999; Mojica, 2005; Gabiña, 1999; Merello, 1973), un enfoque que se propone partir del futuro para construir el presente. Para ello se utilizan diversas metodologías que tienen por finalidad elaborar imágenes del futuro deseado, a partir de las cuales se identifican las brechas

de las organizaciones sociales. No obstante, cabe señalar que también en estos espacios, y hasta el día de hoy, los enfoques normativo, estratégico situacional y estratégico participativo conviven con prácticas identificadas con la *planificación estratégica corporativa*. Matus reconoce que esta “está pensada en relación a los problemas propios de las grandes empresas o corporaciones privadas”, y que, por extensión, es “aplicable a las empresas públicas que compiten en el mercado” (1996: 20).

Este tipo de planificación utiliza una batería de herramientas, en algunos casos similares a las de la PES, pero enfatizando la identificación de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que ofrece el entorno, apelando a la conceptualización que brinda para ello la teoría de los sistemas. En estos enfoques se sostiene que el entorno constituye a la organización y que a su vez esta genera entorno. Postulan que ninguna organización tiene objeto si no tiene una misión orientada hacia el entorno. De hecho, en el momento en que una organización deja de satisfacer necesidades del entorno, empieza a desaparecer del ambiente competitivo (Lira, 2006).

La imagen, la identidad y la cultura institucional, junto con la misión y la visión, serán conceptos que se pondrán en juego para pensar la construcción de un colectivo (propieta-

que existen entre ellas y el presente y las estrategias para reducirlas. Agustín Merello, uno de los referentes de la prospectiva en Argentina, la define entonces como “una sistemática mental que, en su tramo más importante, viene desde el futuro hacia el presente” (1973: 18).

rios, niveles *manageriales* y empleados) que se identifique con los objetivos de la empresa y se comprometa con su consecución. Como señala Lira, “debe hacerse sentir que toda la tripulación está en el velero ya que la visión emergerá del trabajo colectivo. La planificación estratégica no es sólo la elaboración de un plan. Es una herramienta de gestión cotidiana con una visión de futuro” (2006: 32).

Como se planteó, actualmente este enfoque se ha introducido en las prácticas de planificación y gestión de organismos públicos y organizaciones sin fines de lucro. Esto plantea no pocos problemas. Uno de los principales reside en el modo de comprender el sentido de la planificación y sus propósitos y objetivos. En palabras del propio Matus (1996), la planificación corporativa es inapropiada como herramienta al servicio del aparato público no empresarial, de los/as actores/as políticos y del/a gerente público. Los problemas de la empresa privada solo tienen algunos aspectos en común con los de los organismos públicos, y son más las diferencias que las similitudes. Instalar un producto, aumentar las ganancias y posicionarse en un mercado competitivo es el propósito y fin último de las empresas. Pero el Estado tiene –o debería tener– otros objetivos: garantizar los derechos de la población, establecer regulaciones, mejorar la calidad de vida, entre muchos otros. Por ello, comprender el escenario donde desarrolla su acción como un espacio en el que identificar oportunidades o amenazas es, al menos, problemático, en tanto supone pensar en términos de competencia y de clientes. Por el contrario, para el Estado –y también para las organizaciones de la sociedad civil–, los/as actores/as sociales son sujetos de derecho, y el escenario, un espacio de intervención en el que se deben garantizar esos derechos.

La planificación hoy, después de las crisis (de la planificación)

Luego de definir e historizar la práctica de planificar, y de describir los diferentes enfoques y estilos (con sus racionalidades), nos queda en este punto ubicar a la planificación en el presente, intentando identificar los aprendizajes logrados. Veamos.

Durante los últimos treinta años, se habló de la crisis de la planificación. Como afirma Rovere (1997), tanto en la esfera privada como en la esfera del gobierno –que constituyen sus principales áreas de innovación–, la planificación ha padecido una serie casi ininterrumpida de críticas, rupturas y reconversiones que ahora, en una perspectiva histórica, parecen posibles de evaluar y aprovechar, diferenciando –al *reducirse la polvareda*– cuáles son las propuestas más estables y cuáles operaron como una moda efímera. En este sentido, y repasando lo dicho hasta ahora, lo que se denominó la crisis de la planificación fue en realidad la crisis de una manera singular de planificar: la que se ha llamado tradicional o normativa, o también ortodoxia latinoamericana de planificación (De Mattos, 1987). Onocko Campos (2007) caracteriza a la crisis de la planificación como una crisis en la forma de relacionarse con la racionalidad instrumental. Las críticas al marxismo y la caída del socialismo real al final de la década del ochenta recolocaron el problema de la subjetividad en el foco de las corrientes preocupadas con las organizaciones.

Sin embargo, como afirma Rovere, tenemos que entender la planificación en una doble dimensión. Como atributo

de la persona humana –como la hemos definido en la introducción de este capítulo–, derivado del libre albedrío del hombre, “la planificación jamás podrá estar en crisis, siendo el hombre el único ser viviente –según sabemos– capaz de pensar su propio futuro y de actuar consecuentemente sobre él. Lo que sí estuvo en crisis terminal es la planificación como proyecto colectivo de ingeniería social de la racionalidad iluminista, siendo ello propio de la más amplia crisis de la modernidad” (1997: 40).

Esa crisis permitió que las primeras “propuestas de planificación estratégica destinen grandes esfuerzos a cuestionar los cimientos teóricos y epistemológicos de la planificación anterior caracterizada genéricamente como ‘normativa’, concepto que adquiere desde entonces un cierto carácter peyorativo” (Rovere, 1997).

Como hemos visto en otros apartados, en el ambiente de este clima caracterizado como de “crisis de la planificación” empiezan a alumbrarse los primeros desarrollos de planificación estratégica para el sector público, que comienzan a conocerse a principios de los ochenta. Así como en los años sesenta resultaba obvio el avance de modelos economicistas sobre la planificación, a partir de la década del ochenta es posible detectar una influencia de las ciencias sociales y políticas que permitía imaginar que era, quizás, el momento de conciliar planificación con democracia, sustentando al mismo tiempo un equilibrio entre gobernabilidad, eficacia y participación (Rovere, 1997).

¿Cuáles han sido los principales aprendizajes en todo este proceso histórico que intentamos reconstruir? Retomamos algunos postulados de Rovere (1997):

- Concebir la planificación como un ejercicio interactivo de actores/as y fuerzas sociales que disputan determinados sentidos y espacios.
- Percibir el poder como una categoría vincular circulando en la vida cotidiana, en las organizaciones, movimientos sociales y grupos.
- Detectar y protegernos del etnocentrismo, de la gran diferencia entre hacer planes para los otros y planificar con los otros.
- Recuperar el debate sobre el futuro, no tanto como objeto de predicción o previsión, sino sobre todo como espacio de construcción y como proveedor de sentido para la práctica cotidiana.
- Reconocer la historicidad de los procesos sociales como una forma de comprender los significados de lo que nos ocurre en el presente y los gérmenes de futuro que allí se encierran.
- Aprovechar los grados de libertad y los juegos de autonomía que se dan, aun dentro de la determinación en las relaciones entre los espacios más generales y los más singulares, en momentos en que la globalización pareciera el único arquitecto de las transformaciones que alcanzan a nuestros países.
- El duro ejercicio de la autocrítica y de la deconstrucción de nuestros discursos más queridos y fundantes. Tal como dice Matus (1990), citado por Rovere, “la autocrítica no es negativa, al contrario es la ausencia de autocrítica la que nos hace ser pesimistas sobre el futuro”.
- Buscar formas alternativas de organización alejadas de las configuraciones piramidales, jerárquicas y buro-

críticas que se sustentan en fuertes constricciones a la autonomía y a las iniciativas de los trabajadores y los funcionarios.

Con todo, durante la década del ochenta y comienzos de los noventa, el proceso reflexivo alcanza otro punto de inflexión en el contexto de los debates sobre modernidad-posmodernidad, que se aceleran después de la caída del Muro de Berlín y el fin de la Guerra Fría. En estas condiciones va emergiendo, de una experiencia dificultosa, en ocasiones contracultural, una planificación estratégica más madura, menos totalizante, más constructivista o deconstructivista, más práctica y quizás más accesible (Rovere, 1997), que la podemos asociar con la planificación estratégica participativa.

Poco queda de los grandilocuentes planes de la planificación normativa de los años sesenta y setenta. En el actual contexto social y político, las nuevas propuestas se ubican en el espacio de lo micro y de los territorios. Por lo tanto, no solo se entiende a la planificación territorial como imprescindible, sino que además se la plantea de diferente manera según los diversos territorios. Teniendo en cuenta lo anterior, es posible entonces apuntar algunas características de los nuevos procesos de planificación:

- A diferencia de la década del setenta, y luego de los noventa, hay actualmente una revalorización de la práctica de planificar, después de un largo período en que se planteaba que constituía un ejercicio estéril que solamente distraía recursos escasos y que la mejor política era aquella que no existía (Lira, 2006).

- La revalorización de la planificación alcanza a todas las instituciones: gobiernos, empresas privadas, Fuerzas Armadas, universidades, organizaciones no gubernamentales y otras. Cada institución (pública, privada o no gubernamental) utiliza la planificación de acuerdo a sus fines, enfatizando algunas concepciones teóricas y metodológicas, y empleando algunos instrumentos y descartando otros, lo que se traduce en aplicaciones muy diversas (Lira, 2006).
- Asimismo, hay un reconocimiento de que las directrices, orientadoras de la acción, también pueden transformarse en camisetas de fuerza, verdades incuestionables que dificultan la reflexión crítica sobre la tarea a ser desarrollada (Onocko Campos, 2007). En cada uno de los ámbitos en que se considere, se trata hoy de una planificación más descentrada, que no procura ser *la* herramienta, ni la herramienta *maestra* –como en otras épocas–, sino un dispositivo más, una mirada, cuya importancia depende de su validación en cada espacio concreto y que convive horizontalmente con otras técnicas y metodologías, aun las que hemos considerado prácticas vinculadas con un enfoque más tradicional o normativo.
- Por lo tanto, la planificación constituye en la actualidad una combinación ecléctica de aportes de diversas escuelas, sin que en muchas oportunidades esté claro el origen de las ideas-fuerza o de los instrumentos utilizados. Desde este punto de vista, resulta conveniente revisar con detenimiento las contribuciones conceptuales y metodológicas de cada uno de

los enfoques para su utilización en un caso particular (Lira, 2006).

- Aunque es posible evidenciar esta convivencia entre diferentes perspectivas, se enfatiza, en la concepción estratégica tanto del diseño como de la ejecución, el obligado carácter participativo de ambos procesos y la necesidad de asegurar la anticipación del futuro, la coordinación de las acciones y la evaluación de los procesos y los resultados. Por lo tanto, deja de ser una propuesta para un actor en singular (generalmente el gobierno) y así acompaña en su reconversión a los procesos de democratización de la sociedad (Rovere, 1997), incorporando nuevos y más actores sociales.

- El proceso de aprendizaje de la intervención pública en los países ha generado mecanismos que apuntan más a los procesos decisorios y al involucramiento de los/as actores/as del proceso. Es en este contexto que debe entenderse en la práctica el reemplazo del vocablo *planificación* por *gestión*. Tauber (2011) no habla de reemplazo, sino de unión. La planificación, dice este autor, entendida como proceso sistémico, pasa a formar un par simbiótico y flexible con la gestión. No es menor esta relación, pues para algunos autores, como Matus, la gestión es un ítem de la planificación; mientras que para otros, como Campos (sanitarista brasileño), la planificación es un ítem de la gestión. Esta inversión hace una gran diferencia, pues, para Campos, habría gestión aun sin planificación, pero no podría haber planificación sin gestión (Onocko Campos, 2007). Más allá de la diferencia

conceptual entre los autores, lo importante aquí, y como marca de época, es destacar que *planificación* y *gestión* comienzan a ser relacionadas de otra manera.

Para Tauber, en los inicios del siglo xxi, “la planificación se perfila como una práctica político-técnica al servicio de la innovación y la reinención del territorio y de sus instituciones; que se renueva en su disciplina y teoría; se actualiza en sus métodos y técnicas de análisis; se reenfoca como acción comunicativa y se sistematiza diferente en sus prácticas y en la creación de redes sociales y territoriales” (2011: 91).

En estas nuevas articulaciones, la comunicación se vuelve una mirada esencial. Como afirma Lira, “hace 50 años la planificación enfatizaba la racionalidad en la acción. Hoy día –sin descartar la racionalidad en la acción– la planificación se aproxima más a un proceso o una práctica comunicacional en la que se involucra a todos los actores con el fin de conseguir consensos sobre los objetivos a seguir” (2006: 16).

Como veremos en el próximo capítulo, asumir la planificación como acción comunicativa tiene enormes implicancias en nuestro presente más inmediato.

Anexo

A continuación, presentamos un cuadro comparativo entre los tres enfoques principales, elaborado según dimensiones seleccionadas y señaladas a lo largo del capítulo, y a partir de la bibliografía ya referenciada.

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	PLANIFICACIÓN NORMATIVA	PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA SITUACIONAL	PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA PARTICIPATIVA O COMUNICATIVA
REALIDAD SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Determinismo del desarrollo social y humano. • Homogénea, estática y ordenada. Debe ser analizada por sectores (económico, social, educativo). 	<ul style="list-style-type: none"> • Indeterminación social. Acción creativa. • No es homogénea ni sectorizable. Es heterogénea, compleja y se presenta por problemas sociales que expresan la posición de los actores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indeterminación social. Acción creativa. • No es homogénea ni sectorizable. Es compleja.
PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Separación entre conocimiento y acción. Primacía del conocer sobre el actuar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectivas o puntos de vista situacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento se deriva de la práctica. Proceso de reflexión-acción. Aprendizaje social Interpretativo.
SUJETOS QUE INTERVIENEN	<ul style="list-style-type: none"> • Yo planifico. • Centraliza el control vertical del plan en el sector público. Los roles y los procedimientos están diferenciados: unos deciden, los otros ejecutan. No admite conflictos de objetivos o medios entre actores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Muchos sujetos planifican. • Idea de heterogeneidad. Diferencias de actores, con protagonismo del Estado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actores diversos planifican. • Los actores tienen diferencias, pero también puntos en común que hacen posible una construcción colectiva.
ROL DEL PLANIFICADOR	<ul style="list-style-type: none"> • Está fuera del objeto planificado. • El planificador tiene la tarea de guiar al progreso social de acuerdo con las leyes que rigen el orden social. ☒ Técnico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Está dentro del objeto planificado. • El sujeto no es uno sino múltiple, y se expresa en diferentes actores sociales que planifican de acuerdo con sus perspectivas, intereses, ideales y valores. Desarrolla una práctica (la planificación) político-técnica. • Técnico-político 	<ul style="list-style-type: none"> • Está dentro del objeto planificado y participa, junto con otros, activamente dentro del proceso de planificación. • Hablar, escuchar y comunicarse son sus roles esenciales. Desarrollo de una tarea argumentativa. • Mediador.

<p>CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE PLANIFICACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Poco flexible. Instrumental y normativo. Con etapas bien diferenciadas (diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación). • Se concreta en un plan-libro que refleja lo que "debe ser". Separación entre diseño y ejecución. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modular y flexible. Sin etapas, pero con momentos (explicación situacional, normativo, estratégico y táctico-operacional). • Reconoce la incertidumbre, intenta anticiparse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso sistémico y flexible. El proceso es más importante que los productos. ☒ Busca una síntesis dialéctica entre planificación, gestión, política y comunicación. ☒ Reconoce la incertidumbre, intenta organizarla. ☒ Es más una acción comunicativa que una acción instrumental.
<p>PODER</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Centralizado. ☒ El poder está cohesionado, es único y reside en el Estado. El Estado es el sujeto planificador de la realidad. Los agentes económicos responden con comportamientos previsibles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descentralizado. • El poder, como capacidad de articular y controlar las variables del juego social, ni es el único ni es omnimodo. En este marco, la gobernabilidad es un esfuerzo permanente de conducción y control de lo diverso. Los actores sociales tienen distintos grados de poder. Conflicto y cooperación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción colectiva: tiende a la transformación social por medio de la acción colectiva. • Se priorizan estrategias de cooperación o concertación que permiten compartir un proyecto de transformación de la realidad por parte de un grupo social.
<p>PARTICIPACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No prevé instancias de participación en los procesos de planificación. • El Estado es el único agente que participa. 	<ul style="list-style-type: none"> • No prevé explícitamente instancias de participación en los procesos de planificación. • El Estado es el agente que participa. Idea restringida de participación al incorporar las miradas de otros actores al momento de la explicación situacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incorpora la participación de los diversos actores sociales en la búsqueda del desarrollo, a partir de la concertación y el consenso. • Idea de participación directa en sentido amplio. Participación plena.
<p>COMUNICACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La información no es democrática. Cada actor tiene acceso únicamente a la información que lo involucra. Los procesos de comunicación son jerárquicos, propios de una estructura vertical. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incipiente desarrollo de una concepción generativa del lenguaje y de la comunicación, sin esbozarla ni integrarla sistemáticamente a la conceptualización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación democrática. Generación continua de formas organizativas, identificación y organización de nuevos actores, desarrollo de redes informativas, de intercambio de experiencias e información.

Bibliografía

- BUSTELO, Eduardo, "Planificación social: del rompecabezas al 'abrecabezas'". En *Cuaderno de Ciencias Sociales*, N° 92. Costa Rica, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - Programa Costa Rica, 1996.
- DE MATTOS, Carlos, "Estado, procesos de decisión y planificación en América Latina". En *Revista CEPAL*, N° 31. Santiago de Chile, 1987.
- GABIÑA, Juanjo, *Prospectiva y planificación territorial. Hacia un proyecto de futuro*. Bogotá, Alfaomega, 1999.
- GODET, Michel, *Manuel de prospective stratégique*. Paris, Dunod, 1999.
- HUERTAS, Franco, "Confusión en la planificación". En *El método PES. Planificación Estratégica Situacional. Entrevista con Carlos Matus*. La Paz, Fundación ALTADIR, 1996.
- LIRA, Luis, "Revalorización de la planificación del desarrollo". En *Revista CEPAL*, N° 59. Santiago de Chile, 2006.
- MATUS, Carlos, "Planificación, libertad y conflictos. Fundamentos de la reforma del sistema de planificación en Venezuela". Exposición ante la Dirección Superior del Ministerio de Sanidad y Asistencia Social de la República de Venezuela, 8 de agosto de 1984.
- MATUS, Carlos, *Teoría del juego social*. Remedios de Escalada, Ediciones de la UNLa, 2007.
- MATUS, Carlos, *Adiós, señor presidente*. Remedios de Escalada, Ediciones de la UNLa, 2008.
- MERELLO, Agustín, *Prospectiva. Teoría y práctica*. Buenos Aires, Guadalupe, 1973.

- MOJICA, Francisco José, *La construcción del futuro. Concepto y modelo de prospectiva estratégica, territorial y tecnológica*. Buenos Aires, Convenio Andrés Bello - Universidad Externado de Colombia, 2005.
- NIRENBERG, Olga; BRAWERMAN, Josette y RUIZ, Violeta, *Programación y evaluación de proyectos sociales*. Buenos Aires, Paidós, 2003.
- ONOCKO CAMPOS, Rosana, *La planificación en el laberinto. Un viaje hermenéutico*. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2007.
- OSSORIO, Alfredo, *Planeamiento estratégico*. Buenos Aires, Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP), 2003.
- ROVERE, Mario, "Planificación estratégica en salud; acompañando la democratización de un sector en crisis". En *Cuadernos Médico Sociales*, N° 75. Rosario, 1997.
- SAAVEDRA GUZMÁN, Ruth; CASTRO ZEA, Luis; RESTREPO QUINTERO, Olga y ROJAS ROJAS, Alberto, *Planificación del desarrollo*. Bogotá, Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2001.
- TAUBER, Fernando, "El desarrollo y su planificación. Evolución del concepto y su influencia en procesos urbanos endógenos, sustentables y participativos". En *Revista Iberoamericana de Urbanismo*, N° 5. En línea. Disponible en: http://www.riurb.com/n5/05_Riurb.pdf. Buenos Aires, 2011.
- TESTA, Mario, *Pensar en Salud*. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2006.

Capítulo II

Procesos participativos y políticas públicas

Por *Manuela Acha, Verónica Becerro,
Daniela Bruno y Andrea Iotti*

Introducción

En este capítulo, exploraremos los debates académicos y políticos de las últimas décadas en torno a la participación social en políticas públicas y a cómo ha sido considerado el aporte de la comunicación en estos procesos. Iniciaremos el recorrido refiriéndonos a las profundas transformaciones que se registraron en las últimas décadas, tanto en el modelo de intervención social del Estado como en el papel que asumió la sociedad civil en las cuestiones públicas. Seguidamente revisaremos de forma breve los fundamentos, tipos y mecanismos institucionales de la participación social en las políticas públicas. Finalmente, presentaremos algunas dimensiones analíticas de los procesos participativos y concluiremos con algunas reflexiones sobre los modos de invocar la comunicación en los procesos de participación social desde el Estado.

Un poco de historia

El creciente peso de la cuestión de la participación en las políticas públicas –y sociales en particular– es el resultado de, como se dijo, profundas transformaciones en el modelo de intervención social del Estado y en el papel que ha ido teniendo la sociedad en las cuestiones públicas.

El Estado benefactor o Estado social que se consolidó en nuestro país con el gobierno de Juan Domingo Perón en los años cuarenta asumió un modelo de política social basado en tres pilares: una política del trabajo orientada a ampliar la vigencia de las regulaciones laborales y de la cobertura de seguros sociales de salud y previsión social para el sector de trabajadores formales; una política de servicios públicos universales que buscaba expandir la cobertura de un sistema de educación pública masiva y de salud pública a la totalidad de la población nacional, con una estructura centralizada desde el Estado nacional; y un segmento relativamente marginal de acciones asistenciales, destinado a los grupos sociales que quedaban afuera del mercado de trabajo (Soldano y Andrenacci, 2005; Rofman, 2007).

En este período el Estado comenzaba a cambiar, pero también lo hacía la sociedad civil: surgieron nuevos/as actores/as, como fracciones del empresariado industrial y del nuevo proletariado urbano. Los sindicatos y los partidos políticos eran los espacios institucionalizados donde los/as ciudadanos/as encontraban un ámbito de participación legítima.

En un contexto de incorporación de grandes masas y de crisis periódicas del capitalismo, el Estado comenzó a priorizar la legitimación de la sociedad: dejó de actuar como gen-

darme y exclusivo protector de derechos individuales para convertirse en garante de derechos sociales.

La participación tuvo un renovado impulso durante el período desarrollista. El *desarrollo de comunidades* se institucionalizó en el Estado nacional y los estados provinciales a partir del año 1967, durante la dictadura de Juan Carlos Onganía.¹ Este enfoque priorizó a las comunidades marginales rurales y, posteriormente, a los grupos urbanos periféricos con el objeto de integrar a estos conjuntos *rezagados* a la tarea del desarrollo nacional. El *desarrollo de comunidades* suponía que la cooperación solidaria con los otros produciría un cambio de actitudes que, además de resolver sus problemas inmediatos –que eran desvinculados de los rasgos estructurales de la economía y el poder–, las capacitaría para incorporarse al cambio global como agentes de su propio desarrollo (Cardarelli y Rosenfeld, 1998).

En paralelo, el Estado desarrollista propuso una estrategia económica de cuño *cepalino*² y amplió las estructuras tecnoburocráticas, diferenciándose de la estrategia nacio-

1 El proyecto “comunitarista” que se difundió desde la Secretaría de Estado de Promoción y Asistencia a la Comunidad (SEPAC), dependiente del Ministerio de Bienestar Social durante la dictadura de Juan Carlos Onganía (1966-1970), respondió a una concepción del poder que pretendía sustituir a los partidos políticos por un sistema de participación comunitaria, basado en la representación de los cuerpos intermedios (asociaciones y clubes vecinales, sociedades de fomento, etcétera). Mediante la nueva *participación social*, el régimen buscó organizar a los sectores populares, con lo cual su relación con estos no se limitó exclusivamente a la represión (Gomes, 2011).

2 En referencia a la Comisión Económica para América Latina (CEPAL).

nal-popular. Si la primera hacía énfasis en la distribución y la autonomía social, la segunda lo hacía en la integración a este proceso del capital extranjero. Por ello, en esa etapa hubo una predominancia de la participación del empresario y una menor para los sindicatos y la movilización popular. De esta manera, el Estado dejó de encarnar el pacto social para comenzar a presentarse como técnico-neutral.

Con la creciente movilización de masas a comienzos de los setenta se inició un cambio de época. El “luche y vuelve”³ empezó a tener otro sentido en las elecciones de 1973, en las que el triunfo de Héctor Cámpora abrió el camino al retorno de Perón al país. En esas breves semanas –que varios historiadores denominan “primavera camporista”– se fue reorganizando el movimiento peronista, adquiriendo mayor peso la Juventud Peronista (JP), representada, fundamentalmente, por la organización política Montoneros, identificada con los sectores de izquierda del movimiento. Tanto representantes de Montoneros como de otras organizaciones político-militares fueron ocupando espacios en los organismos públicos y en las universidades nacionales.⁴ Al mismo tiempo, y en continuidad con lo que sucedía desde fines de la década anterior, se vivía una amplia movilización popular en las calles que, para los sectores de la izquierda peronista

3 En referencia al regreso al país del general Juan Domingo Perón, exiliado en España y proscrito desde 1955.

4 Como es el caso de las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR), organización proveniente de la rama juvenil del Partido Comunista, que luego se unificó con Montoneros, y las Fuerzas Armadas Peronistas (FAP).

y de otras organizaciones juveniles, universitarias y de los trabajadores, alentaba el sueño de una nueva sociedad socialista.

Tras el regreso de Perón, la conflictividad hacia dentro del propio movimiento peronista fue creciendo, terminando por expulsar a estos sectores.

El golpe de Estado de 1976 sentó las bases para un cambio en la distribución del poder social en la Argentina: exterminó y disciplinó a aquellos vastos sectores movilizados y a la vez puso en marcha un programa de reestructuración económica y social que tendría profundas repercusiones en la estructura social y productiva del país. De ahí en más, los sectores populares y parte de la clase media se fragmentaron y perdieron poder, mientras que aumentaba la concentración política y económica en las elites del poder internacionalizado (Bruno, 2015).

El impacto social de estas transformaciones sería visible recién con la llegada de la democracia, a partir de mediados de los años ochenta y durante los noventa, cuando las redes de supervivencia del empobrecido mundo popular se las tuvieron que ver con las reformas estructurales implementadas durante las gestiones presidenciales de Carlos Menem en el tránsito a la globalización neoliberal (Bruno, 2015).

El proceso de reestructuración económica neoliberal, a nivel global como nacional, iniciado en la década del ochenta pero profundizado durante los noventa, implicó la ruptura de la matriz Estado-céntrica y generó cambios sustantivos en las políticas sociales.⁵ En ese contexto se fue configurando un nuevo

5 A partir de ese momento, y más claramente en la década de los noventa, se instrumentó el proceso de desuniversalización y asis-

tejido social, caracterizado por la expansión de organizaciones populares con una acentuada matriz territorial y la consolidación de formas de acción colectiva no convencional e independientes del mundo sindical. Así, las fronteras y los clivajes establecidos en las clases populares estallaron y se multiplicaron, y las organizaciones populares se fragmentaron, segregaron y territorializaron.

Según Adriana Rofman (2007), esta diversificación no tuvo solo bases socioeconómicas, sino que se debió además a la multiplicación de demandas socioculturales, que dieron cuenta de la emergencia de diversos grupos de base identitaria y la problematización pública de cuestiones antes ocultas o sumergidas en el espacio privado. De esa forma, los reclamos al Estado ya no estuvieron vinculados exclusivamente con derechos sociales básicos, como trabajo, educación, salud y vivienda. A estos se sumaron la cuestión ambiental, la discriminación de género, la situación de los indígenas, la comercialización y el consumo de drogas, la violencia, la condición de los niños y adolescentes, entre otros temas.

La movilización en torno a estas nuevas problemáticas dio como resultado la aparición de un abanico de movimientos sociales que poblaron la escena política, cuyas

tencialización de la política social argentina, consistente en: a) la progresiva desregulación del mercado de trabajo; b) la privatización de un sector relevante de la protección social; y c) la centralidad de las intervenciones asistenciales con fines paliativos o compensatorios, para afrontar los efectos más críticos de la reestructuración económica (Soldano y Andrenacci, 2005; Rofman, 2007).

demandas heterogéneas exigían de las políticas públicas respuestas muy diversas, que pusieron en duda la efectividad de los servicios sociales universales y homogéneos para toda la población que habían caracterizado a la política social previa (Rofman, 2007).

Por otro lado, durante la década del noventa se dio un cambio importante en las lógicas de actuación de las denominadas organizaciones de la sociedad civil (OSC) y organizaciones no gubernamentales (ONG), ya que se fueron desplazando desde su histórica posición de cuestionamiento de la autoridad estatal o articulación de demandas hacia el sector público, hacia una exigencia de mayor participación al interior de las políticas estatales. Como señala Roberto Martínez Nogueira (2001), estas organizaciones pasaron de la “confrontación a la asociación” y a proponerse como “partenaires” del proceso de gestión de las políticas públicas, al compás de las propuestas de incorporación en las decisiones y en la gestión que realizó el Estado, según los mandatos de los organismos multilaterales de crédito en los años noventa.⁶ Durante esta misma década, las *políticas*

6 *Organización no gubernamental* es un término que se hizo popular en las últimas tres décadas del siglo xx, aunque fue acuñado hace más de medio siglo en el ámbito de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Según la ONU, una ONG es cualquier grupo de ciudadanos voluntarios sin ánimo de lucro, surgido del ámbito local, nacional o internacional, de naturaleza altruista y dirigido por personas con un interés común. Desde la década del ochenta, y más intensamente en los años noventa, se popularizó en América Latina una concepción particular de sociedad civil que se presentó como virtual equivalente del mundo asociativo y que, bajo la denominación de

*sociales focalizadas*⁷ cristalizaron una programación social que recortaba a las poblaciones pobres en sus territorios y devolvía las voces de los beneficiarios a la microparticipación. Mientras que algunas víctimas del ajuste aparecieron en la escena pública con sus protestas, demandas y movilizaciones –como fue el caso del movimiento piquetero–, la resolución de los problemas de los pobres y las propuestas participativas de los programas continuaron recluidas en un espacio de interacción restringida, hegemonizado por la agenda estatal (Cardarelli y Rosenfeld, 2008). En efecto, hacia finales de los noventa e inicios de este siglo, la discusión

“tercer sector”, alcanzó una amplia difusión y aceptación. Más tarde, ambas denominaciones encontraron su más firme sucesora en *organización de la sociedad civil* (OSC) que, acuñada por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y luego retomada por el Banco Mundial y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), se proponía como una categoría superadora, sin los sesgos negativos de las ONG (no lucrativa, no gubernamental) y residuales (un tercer sector), que tanto se les había criticado. Con el correr del tiempo, el uso de la expresión “tercer sector” disminuyó notablemente y, aunque *ONG* y *OSC* aún hoy se utilizan como equivalentes en ciertos ámbitos, en la práctica es usual que *ONG* se use para referirse a organizaciones de carácter técnico sin arraigo territorial, particularidades que sí caracterizarían a las OSC. La creciente valoración del “tercer sector” en la década de los noventa fue posible gracias a la confluencia perversa de dos procesos distintos, ligados a dos proyectos políticos diferentes. Uno de ellos se expresa en la creación de espacios públicos y una creciente participación de la sociedad civil en los procesos de discusión y toma de decisiones en cuestiones y políticas públicas. El otro se asocia a la concepción neoliberal del Estado mínimo que se ausenta de sus funciones históricas y las transfiere a la sociedad civil. Ambos requieren de una sociedad civil activa y propositiva (Bruno, Rojo y Tufro, 2008).

7 Las políticas sociales universales son aquellas prestaciones asistenciales (que se ejecutan por transferencias de bienes o servicios,

sobre la participación también estuvo atravesada por otras más amplias sobre los enfoques de planificación. Para profundizar sobre estos debates sugerimos la lectura del capítulo I de este cuaderno.

En ese contexto, las discusiones en torno a la comunicación y las políticas sociales adoptaron diversas formas. Por un lado, se recuperó la tradición de la comunicación popular y fundamentalmente comunitaria como herramienta de la microparticipación popular, valorizando las relaciones primarias, el espacio geográfico próximo (el barrio), los lazos emocionales y la sublimación del particularismo. Por otro lado, la comunicación para la *incidencia*⁸ intentó brin-

directas o indirectas) con las cuales el Estado beneficia a todos los ciudadanos, sin tomar en cuenta el nivel socioeconómico, pobreza u otros aspectos que discriminen en uno o en otro sentido. Las políticas sociales focalizadas, por el contrario, son prestaciones restringidas a un subgrupo dentro del universo. Y ese subgrupo se define por alguna característica relacionada con una situación de privación. En otras palabras, para acceder a la asistencia, el sujeto tiene que reconocerse dentro de ese grupo y luego demostrar que lo merece. Estos criterios de merecimiento suelen ser objeto de profundas controversias: pueden favorecer la estigmatización de los beneficiarios y su correcta asignación requiere de estructuras burocráticas bastante importantes que generan altos costos de administración. De todos modos, y aunque desde nuestra perspectiva consideremos que se debe apostar a la construcción de políticas universales que incluyan esquemas de participación con sentido de equidad, no deberíamos verlas como variantes opuestas de las focalizadas, sino como políticas complementarias. Es decir, es posible pensar que algunos grupos discriminados o desaventajados pueden requerir de esquemas especiales para la equiparación de sus condiciones. No obstante, es importante entender que, mientras las políticas sociales universales tienden a prevenir situaciones de privación, las focalizadas solo actúan una vez que la privación ha sucedido.

8 La incidencia engloba un conjunto de modalidades de movilización

dar herramientas a las OSC y ONG para influir en la agenda mediática y política, aunque soslayando las discusiones en torno al sujeto político en un contexto de crisis de representación política. Y finalmente, y a propósito de la integración de las OSC y ONG a la gestión de la política social antes descrita, el fortalecimiento de la comunicación institucional apareció en aquellos años como una condición funcional a los imperativos de profesionalización del sector.

Durante la gestión de Néstor Kirchner (2003-2007), las políticas laborales serían el instrumento prioritario para lograr mayores niveles de inclusión social y el principal mecanismo articulador de la política social. Un ejemplo de ello fue la creación del Programa de Ingreso Social con Trabajo, un plan de economía social que se desplegó en todo el territorio nacional y que, desde el fomento y fortalecimiento de las cooperativas, emprendimientos productivos y talleres familiares, facilitó el acceso al trabajo. La estrategia de colocar al empleo como centro articulador de las políticas sociales se constituyó inicialmente en el principal mecanismo dirigido a intervenir en la cuestión social, a lo que luego se sumó la ampliación de la cobertura de jubilaciones y pensiones (con el llamado Plan de Inclusión Previsional); y, ya durante la gestión de Cristina Fernández de Kirchner, también la universalización de las asignaciones familiares (Asignación Universal por Hijo). Si bien es cierto que la sola

política de la sociedad civil que busca influir sobre el Estado, pero resguardando su autonomía, esto es, su posición de exterioridad en relación con el poder estatal (Leiras, citado en Rofman, 2016).

mención de estas decisiones no alcanza a dar cuenta de las transformaciones de la política social durante el kirchnerismo, aquellas constituyen algunas de las medidas más sobresalientes durante ese período. En lo que respecta al tema que aquí nos ocupa, muy sintéticamente podríamos decir que durante el kirchnerismo se apostó a recuperar las capacidades territoriales de organizaciones sociales y comunitarias para el reposicionamiento de la participación y la construcción colectiva de ciudadanía. Durante el primer mandato de Fernández de Kirchner (2007-2011) se creó, dentro de la órbita del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, el Programa Promotores Territoriales para el Cambio Social, cuyo objetivo principal fue:

Propiciar y generar las condiciones sociales que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y familias argentinas, promoviendo la organización social y el desarrollo de capacidades humanas y sociales, desde la identidad comunitaria, la equidad territorial y la realización de los derechos sociales. Así, se pretende promover el protagonismo ciudadano; instalar y desarrollar capacidades de promoción socio-comunitaria; generar procesos colectivos y gestionar proyectos participativos; promover el desarrollo de redes sociales, fortalecer las ya existentes; y favorecer el acceso de la población a los programas y planes sociales. (Ministerio de Desarrollo Social, 2010: 89)

Las principales estrategias de este programa dependiente de la Subsecretaría de Capacitación y Organización Popular fueron: la formación de formadores/as, promotores/as territoriales y sociales desde la mirada de la educación popular; la conformación de las Unidades de Trabajo y Participación, que constituyeron una unidad mínima en cada territorio, para generar mayor participación y organización comunitaria; los relevamientos de actores/as locales en cada territorio; la realización de diagnósticos participativos comunitarios; la capacitación como herramienta para facilitar la organización social y asegurar el acceso a la población a las políticas sociales vigentes; y la formación y promoción de la economía social (Ministerio de Desarrollo Social, 2010). En este contexto, la comunicación en su acepción *popular* fue una de las contribuciones claves del modelo. Como señalamos en el capítulo v de este cuaderno, la comunicación popular hace un uso sistemático de canales y técnicas para incrementar la participación social bajo el supuesto de que la comunicación no es persuasión, sino un proceso mediante el cual se crean y se estimulan el diálogo, la discusión, la toma de conciencia sobre la propia realidad, la recuperación de la identidad cultural, la confianza, el consenso y el compromiso entre las personas. Los medios de comunicación son tomados en cuenta para generar estrategias de recepción en pequeños grupos, con el objetivo de desarrollar actitudes críticas sobre su forma y contenido, propiciar el debate sobre ciertos temas, abrir espacios a otras voces y poner en común puntos de vista. Todo lo anterior como paso necesario para la organización comunitaria. Sobre este último aspecto es necesario recordar que en el

año 2009, y después de un extenso debate en el que participó todo el país, se promulgó la Ley 26522 de Servicios de Comunicación Audiovisual. Dicha ley se enmarcó en un proyecto federal e inclusivo que permitió generar más puestos de trabajo y contenidos locales, más allá de los obstáculos que posteriormente se dieron para su efectiva y plena vigencia.

Hacia el final de este capítulo volveremos sobre esta cuestión de los modos en que la comunicación es invocada a propósito de procesos participativos. Pero para ello necesitamos previamente discutir los fundamentos, tipos de participación y modalidades concretas que se han ido construyendo y desplegando, pues son los que determinan o prefiguran los modos de entender la comunicación y su aporte a la participación social.

Fundamentos y tipos de participación

Los procesos de participación no son lineales ni homogéneos y varían según el lugar en el que se llevan a cabo, los/as actores/as que involucran y los sectores sociales a los que estos pertenecen, los objetivos de quienes los impulsan, los fundamentos que los sostienen, etcétera.

La participación social en las políticas públicas en general y sociales en particular ha sido fundamentada con distintos argumentos político-ideológicos, que comprenden desde planteos liberales que jerarquizan el aporte de eficacia y transparencia que supone la implicación de actores/as no gubernamentales en la gestión, hasta enfoques transformadores que ven a la participación social como oportunidad

para la ampliación de ciudadanía, particularmente de los sectores sociales empobrecidos (Rofman, 2007).

En el debate acerca del sentido y los objetivos de la participación se pueden encontrar al menos tres argumentos centrales: la participación profundiza y amplía la democracia; la participación asegura mayor transparencia, eficacia y eficiencia a la acción pública; y la gestión concertada con actores/as *no estatales* permite el desarrollo de una nueva institucionalidad pública que se considera necesaria por la complejidad de la cuestión social.

No existe una tipología unívoca de la participación social. No obstante, las tipologías disponibles se apoyan en criterios de clasificación que aluden preponderantemente al grado de *influencia* o *poder* de los ciudadanos o colectivos para modificar las directrices, los procedimientos y la arquitectura institucional del Estado, o bien a las tareas o funciones que asumen o para las que son convocados los participantes. Así, Susana Belmartino y Carlos Bloch (1984) diferencian entre, por un lado, las participaciones para paliar las consecuencias de la retracción de las acciones del Estado y su incapacidad para brindar servicios satisfactorios a la población; y, por otro, la participación efectiva o emancipadora, que expande los controles de la población sobre las decisiones públicas. En un sentido similar, María Teresa Sirvent distingue entre la participación real y la simbólica. La *participación real* implica cambios profundos en las estructuras de poder y se da “cuando los miembros de una institución o grupos influyen efectivamente sobre todos los procesos de la vida institucional y sobre la naturaleza de las decisiones” (1999: 129). En contraposición, la *participación*

simbólica refiere a acciones que ejercen poca o ninguna influencia sobre la política y gestión institucional y generan una ilusión de poder inexistente, simulando un *como si* se participara.

Varios autores entienden que ambas situaciones –compensatoria o emancipadora, real o simbólica– son en efecto los extremos opuestos de un mismo proceso y por eso refieren a grados o niveles de participación, que van desde situaciones en las que participar es considerada una oportunidad de adoctrinamiento e imposición de ideas y creencias sobre situaciones, objetivos y estrategias (manipulación), pasando por la transferencia de información o conocimiento de los ciudadanos al Estado sobre un determinado tema (participación informativa), hasta la participación decisoria que implica ejercicio de poder y responsabilidad en los procesos de toma de decisiones (Robirosa y otros, 1990). Para Graciela Cardarelli y Mónica Rosenfeld (2002), lo mismo que para Héctor Poggiese (2000) y la CEPAL (2015), la participación en la gestión (cogestión o gestión asociada), que implica el ejercicio compartido entre organizaciones estatales y organizaciones de la sociedad civil, es el máximo grado de participación; aquí no solamente el Estado convoca para expresar ideas y opiniones y para decidir, sino que además se produce una transferencia de poder.

En ese continuo de variaciones de formas de participación, se puede ver el paso desde formas meramente nominales y de representación poco significativa hasta la instalación de procesos de participación en donde el empoderamiento, el involucramiento y la resolución de problemas son resultados directos de tales procesos. Para el *Guide*

Book on Participation, del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la autogestión es el pináculo de los esfuerzos participativos, donde los involucrados interactúan en procesos de aprendizaje recíproco optimizando el bienestar de todos los destinatarios, mejorando la calidad de la intervención y elevando el empoderamiento de los beneficiarios (Millaleo y Valdés, s/f).

Modalidades y formatos institucionalizados de participación

Podemos encontrar diferentes modalidades y formatos institucionalizados de participación. Rofman (2007) toma cinco criterios de clasificación: según los actores y sectores involucrados, la escala territorial (local, provincial, nacional), las instancias (procedimientos u órganos participativos), el momento del ciclo de gestión de las políticas (formulación, gestión, implementación) y la intensidad de la participación.

Nuria Cunill, por su parte, identifica tres tipos de arreglos institucionales: a) la participación de los/as beneficiarios/as en la administración de los servicios sociales, reducido generalmente a la intervención en el gerenciamiento de servicios públicos; b) la participación de las organizaciones voluntarias de carácter público en la ejecución de la política social; y c) la conformación de órganos de control social de la política social (Cunill, citado en Rofman, 2007).

Si bien no es posible aquí abarcar todos los mecanismos existentes, tomaremos el siguiente cuadro de Rofman, en el

que aparecen las más habituales formas institucionalizadas en relación a la modalidad de participación y a las características de los/as actores/as implicados/as:

MODALIDAD DE PARTICIPACIÓN	ACTORES	
	ORGANIZACIONES	INDIVIDUOS (CIUDADANOS/BENEFICIARIOS)
BAJA/NULA		<ul style="list-style-type: none"> • Solo receptores
EN EL DISEÑO DE POLÍTICAS Y EN LAS DECISIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Mesas de concertación • Planes estratégicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Consultas públicas, referéndum • Audiencia pública • Presupuesto participativo
	<ul style="list-style-type: none"> • Consejos asesores 	
EN LA EJECUCIÓN DE LAS ACCIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Organizaciones ejecutoras • Gestión tercerizada de servicios 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos socioproductivos
GESTIÓN ASOCIADA DE LA IMPLEMENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión asociada 	<ul style="list-style-type: none"> • Agentes comunitarios
EN EL CONTROL Y MONITOREO	<ul style="list-style-type: none"> • Consejos consultivos • Entes reguladores 	<ul style="list-style-type: none"> • Auditoria ciudadana

Fuente: Rofman (2007: 10).

A partir del texto de Rofman (2007), caracterizamos brevemente cada modalidad:

- Mesas de concertación: Este mecanismo institucional se aplica, en general, a instancias de negociación entre actores/as diversos, que culminan en decisiones

respecto de la orientación de las políticas, como, por ejemplo, el plan de desarrollo de una localidad. El término *concertación* remite a una tradición de negociación entre el Estado y actores/as sociales y económicos en torno al conflicto de intereses, mayormente de escala nacional o regional, pero esta dimensión cambia a partir de su recuperación en el enfoque del desarrollo local.

- Consultas públicas, referéndum: Es una forma de participación individual que manifiesta una opinión o voluntad a través del voto, el cual puede ser consultivo o decisorio.
- Presupuesto participativo: Consiste en la habilitación de espacios de participación directa o semidirecta de los ciudadanos respecto de la asignación del presupuesto. En general se aplica en ámbitos locales, ya que supone que los ciudadanos se organizan territorialmente y participan en foros públicos de debate sobre las prioridades de gasto público. Dependiendo de los casos, las decisiones emergentes de estos foros pueden tener carácter vinculante o consultivo.
- Consejos asesores: Trata de un cuerpo conformado por personalidades con trayectoria en una problemática específica –representantes de organizaciones, expertos, etcétera– que tiene por objeto asesorar al organismo estatal a cargo de dicha problemática sectorial.
- Planes estratégicos: refieren a una modalidad de planificación participativa, mediante la cual el gobierno local, junto con las organizaciones sociales y representantes del campo económico de una ciudad o

territorio, participan de un proceso sistemático de definición de las metas de desarrollo para la localidad, definen las estrategias y los proyectos a implementar. Supone un alto nivel de incidencia de la sociedad en las decisiones públicas, ya que el plan elaborado colectivamente constituye, a la vez, un instrumento para el control social de la acción estatal.

- Organización ejecutora: Consiste en un mecanismo muy difundido en el entramado de implementación de programas sociales descentralizados, en el que las organizaciones sociales se hacen cargo de la ejecución de las actividades o la prestación de los servicios, sin intervención en las decisiones o el diseño del programa.
- Gestión tercerizada de servicios: Se refiere a los casos en que el Estado contrata a una organización de la sociedad civil para la gestión de los servicios públicos, generalmente urbanos. Se trata de una forma de semi-privatización de la gestión estatal.
- Proyectos socioproductivos: Los destinatarios de estos programas se involucran activamente en la ejecución de las acciones, ya que su trabajo forma parte de la prestación del programa, pero no tienen intervención en las decisiones.
- Gestión asociada: La gestión de la implementación del programa se apoya en un espacio de decisiones compartidas entre el Estado y las OSC, quienes toman decisiones en conjunto durante todo el proceso de gestión. Supone una asociación relativamente consolidada entre los/as actores/as involucrados/as y mecanismos de decisión regulados y equitativos.

- **Agentes comunitarios:** Los/as destinatarios/as se involucran activamente en la implementación del programa, ejecutando actividades destinadas tanto a sí mismos como a otros beneficiarios y tomando algunas decisiones referidas exclusivamente a la fase de ejecución de las acciones.
- **Consejos consultivos:** Son espacios de articulación de organizaciones, implicados principalmente en el seguimiento y control de las políticas y con algunas atribuciones para incidir en la ejecución de las acciones. Generalmente tienen carácter consultivo o asesor, no vinculante.
- **Entes reguladores:** Constituyen instancias de control de la gestión de los servicios públicos privatizados, en las que participan, además de representantes del Estado y expertos, representantes de las asociaciones de usuarios de dichos servicios.
- **Audiencias públicas:** Se trata de instancias de consulta abierta a los ciudadanos respecto del contenido de las normas, decisiones o políticas que el Estado prevé sancionar o implementar. En general, no tienen carácter vinculante.
- **Auditoría ciudadana:** Consiste en un foro –o instancia semejante– que reúne a las autoridades locales con la ciudadanía para evaluar las prácticas del gobierno local.

Analizar la participación

En este apartado nos interesa focalizar en algunas dimensiones que pueden ser significativas para el análisis de procesos participativos en políticas públicas. Se trata de identificar aspectos relevantes, tanto en el diseño como en la implementación de políticas, que posibiliten ponderar la calidad de las prácticas participativas que se promueven y construyen.

Para alcanzar estos propósitos retomaremos aportes de diversos autores (Couto, Foglia y Rofman, 2016; OIDP, 2006; Observatorio Social, 2006) y procuraremos, en base a ellos, construir una matriz propia de análisis.

Estas dimensiones de indagación no deberían interpretarse desde una perspectiva tecnocrática –entendida como la aplicación rigurosa a cualquier situación de variables pensadas fuera de contexto–, sino como aspectos que pueden resultar más o menos relevantes en una u otra experiencia y que, de alguna manera, condensan rasgos que consideramos significativos desde una mirada comunicacional, que comprende a las políticas públicas como un campo conflictivo en el que intervienen actores con diferentes intereses y desiguales capacidades de incidencia (Clemente, 2016).

En este sentido, identificamos dos grandes dimensiones de análisis:

- Cuestiones relativas a las políticas públicas que enmarcan institucionalmente el proceso participativo.
- Cuestiones relativas a los actores que participan de ese proceso.

La primera dimensión involucra distintos planos. Uno de ellos es el análisis de la *estructura político-territorial de las políticas*, esto es, la descripción de las distintas dependencias gubernamentales que forman parte de su diseño o ejecución y cómo estas establecen relaciones con el territorio en el que se gestionarán las acciones y en el marco de un contexto político específico (Couto, Foglia y Rofman, 2016).

Otra cuestión relevante aquí es el *marco jurídico*. Hacemos referencia a las normativas que tienen por finalidad institucionalizar, regular, ordenar o promover la participación social en ciertas políticas de ciudadanos/as individuales o de colectivos organizados. En numerosas oportunidades los procesos participativos se van construyendo a partir de iniciativas aisladas o actividades concretas. Pero en algunos casos cuentan con normativa específica que busca impulsarlos y, si bien esta no garantiza la democratización o la relevancia de estas prácticas, al menos les otorga legitimidad institucional.

Un tercer aspecto que reconocemos se vincula con la indagación respecto de los *objetivos de la política*, es decir, con la inclusión de espacios, acciones, mecanismos participativos en ellos y la claridad con que se formulan. Pero también incluimos aquí “las concepciones predominantes en la etapa de diseño, los supuestos implícitos en la implementación de la política en cuestión” (Observatorio Social, 2006: 22), en otras palabras, los criterios políticos que sustentan las acciones.

También es relevante analizar la *planificación del proceso participativo*, esto es, si es planificado o improvisado, si cuenta con momentos diferenciados y un cronograma claro,

si tiene designados recursos específicos para sus acciones y equipos técnicos que lo lleven a cabo.

Un quinto rasgo a observar es la *coordinación del proceso participativo*. Con ello hacemos referencia a los modos en que se establecen los consensos y se toman las decisiones, así como el grado de aceptación que tiene la iniciativa participativa a nivel político (de los funcionarios responsables), técnico (de los equipos que forman parte) y social (de los actores del territorio).

Es importante también considerar cuáles son *los temas, los problemas o las acciones concretas sobre los que se promueve la participación social*. No todas las temáticas o prácticas que se proponen participativas tienen el mismo grado de relevancia pública. Hay problemas que tienen una fuerte presencia en la agenda de gobierno, en la agenda mediática y son percibidos como altamente significativos por la comunidad. Veamos un ejemplo: la preocupación por la seguridad ocupa un espacio destacado en la agenda del gobierno de Mauricio Macri, pero desde hace varios años también en la agenda de los medios y en la opinión pública. Sin embargo, no todas las iniciativas participativas que pueden implementarse para incorporar a la comunidad a las políticas de seguridad tienen la misma relevancia. Es decir, que una ONG proponga un proyecto de ley o establezca acciones de abogacía e incidencia con legisladores y funcionarios; que un grupo de ciudadanos participe de foros, donde a nivel local se discuten criterios y acciones a implementar por las fuerzas de seguridad o se ponen en común problemáticas y diagnósticos; o que un vecino vote en el Presupuesto Participativo local por la instalación de cámaras o luminarias en su barrio, son todas

prácticas participativas, pero no son equivalentes porque tienen distinto grado de incidencia.

Por último, incorporamos la caracterización de las *estrategias de comunicación y educación* que se proponen en la política pública. Nos referimos a los criterios con los que se diseñan las herramientas, productos, mecanismos y espacios de comunicación/educación con los/as actores/as que participen de la política, o que quisiéramos que participen, y también a los sentidos que se construyen en ellos.

La segunda dimensión –relativa a los actores que forman parte del proceso– integra el análisis de “la inscripción política y territorial de los/as actores/as no estatales que se involucran en las instancias de participación, lo que supone caracterizar la relación de dichos/as actores/as con la estructura de poder territorial, así como también sus modalidades de participación en los distintos tipos de mecanismos de interacción establecidos por las políticas” (Couto, Foglia y Rofman, 2016: 78).

Esto supone considerar la *cantidad de actores/as involucrados/as*, pero también sus características: ¿a qué sectores o grupos representan?, ¿qué legitimidad social tienen?, ¿cuán diversos son en términos de los distintos grupos sociales y los distintos intereses que representan?, ¿cuáles son sus posicionamientos en relación con los temas que se abordan en la política pública en la que se insertan?, ¿qué experiencias han desarrollado?, ¿con qué capacidades y recursos cuentan?, ¿qué actores/as no han sido convocados?, ¿quiénes reclamaron participación?, ¿cuáles fueron las causas y criterios que se consideraron en estos procesos de inclusión o exclusión?, son algunas de las preguntas que podríamos formular para indagar en estas cuestiones.

Otro aspecto a analizar son los *modos de participación que se promueven*. Con esto nos referimos a diversas cuestiones. Por un lado, a la *información* con la que cuentan los/as actores/as sociales, puesto que un proceso participativo de calidad debe poner a disposición de los participantes toda la información requerida para opinar y tomar decisiones. A su vez, debemos considerar los *mecanismos y espacios de discusión y deliberación* que se propician. No todos/as los/as actores/as tienen la misma capacidad de debate o argumentación. Por ello, es preciso trabajar en espacios que tiendan a fomentar la participación de todos y abordar estas desigualdades. Finalmente, es importante considerar los *grados y niveles de participación*, tal como se los ha caracterizado en el apartado anterior.

También resulta interesante indagar en la *secuencia temporal* que supone el proceso que se ha desatado, esto es, si se ha ido modificando a lo largo del tiempo, si la movilización social se redujo, permaneció constante o se incrementó en determinados períodos.

Por último, cabe observar los *resultados del proceso participativo* en términos del fortalecimiento de los actores que formaron parte de él: ¿se han instalado capacidades en esos actores sociales?, ¿se observan transformaciones tangibles en la política a partir de la integración de esos/as actores/as?, ¿se han realizado devoluciones de resultados a los actores participantes?, ¿se han fortalecido las relaciones entre actores/as?, son algunos de los interrogantes que podríamos realizar.

Se trata de analizar, fundamentalmente, cómo han incidido los procesos participativos en los propios actores/as que formaron parte de ellos y en la comunidad de referencia, es decir, de qué aprendizajes se han apropiado, qué concepciones se han

profundizado y complejizado, qué grado de institucionalización se ha logrado, entre otras cuestiones.

Esta enumeración de dimensiones y aspectos, como señalamos, no procura ser exhaustiva, pero sí pretende considerar el proceso participativo integralmente, no solo en lo que se enuncia discursivamente, sino también en los modos en que se construyen las prácticas que le dan forma. Prácticas que construyen la realidad social y que ponen a circular sentidos sobre ella.

La participación social en clave comunicacional. Debates y desafíos actuales para comunicadores/as

La retórica y la práctica participativas han ido decantando en experiencias de movilización de sectores sociales interesados en la realización de determinadas políticas públicas, así como en experiencias de transformación/flexibilización de las instituciones para que abran las puertas “a la voz de los ciudadanos” (Sader, 2002). Ya sea que se trate de participación en la exigibilidad del derecho o participación en las políticas públicas, esta puede darse de modo individual o en forma colectiva. Diversos autores coinciden en que la tendencia hegemónica actual en las prácticas de participación convocadas desde el Estado se reduce a actos consultivos, cuyos resultados no son tomados en cuenta por los gobernantes, sino que operan como una suerte de condición de legitimidad para sus decisiones.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y, en particular, el uso de las redes sociales suponen un conjunto de estrategias comunicacionales que fomentan un tipo específico de participación: *individual* (en tanto cada habitante

realiza su intervención en las redes para manifestar su opinión o su reclamo como *vecino* particular y no como colectivo organizado), *efímera* (puesto que se produce en un momento y se olvida al siguiente, sin mayor compromiso de continuidad con la problemática que lo movilizó inicialmente) y *falsamente democratizadora* (ya que genera la sensación de contar con el poder de expresar libremente opiniones e ideas, cuando en realidad dichas modalidades participativas no tienen mayor incidencia en las prácticas y en las decisiones políticas, o la tienen en aspectos que resultan subsidiarios o poco relevantes para el desarrollo de las comunidades).

Por el contrario, desde un enfoque comunicacional, consideramos que los procesos participativos en políticas públicas aportan al empoderamiento de grupos y comunidades cuando pueden asumir la búsqueda de la construcción colectiva. Nos referimos a la intención de promover prácticas que tengan por finalidad la organización política y social de grupos y colectivos. Esto implica, a su vez, propiciar el desarrollo de capacidades, tales como el diálogo y el debate, la problematización, el establecimiento de acuerdos, la delimitación de objetivos y acciones comunes, entre otros.

Ya sea con estrategias *desde afuera* del Estado –como la incidencia, la abogacía y la movilización social–, como con estrategias tendientes a la intervención en políticas públicas *desde adentro* –en foros y consejos consultivos, en prácticas de gestión asociada, en mesas intersectoriales, entre otras–, los/as comunicadores/as podemos aportar herramientas específicas a los movimientos y las organizaciones sociales para posibilitar la construcción de consensos y modos de acción compartidos. El desafío será, entonces, contribuir con la democratización de

espacios y proyectos públicos desde criterios que, sin perder de vista lo intrínsecamente conflictivo de la vida social, acompañen la producción de procesos de participación colectivos.

Bibliografía

- BRUNO, Daniela, “Redefiniciones político ideológicas e identitarias de las organizaciones populares autónomas. Estudio retrospectivo del área nacional de formación del FPDS entre 2001 y 2011”. Tesis para optar por el título de doctora en Ciencias Sociales. Buenos Aires, mimeo, 2015.
- BRUNO, Daniela; ROJO, Agustín y TUFRÓ, Lucila, *Acuarelas de barro: sistematización de experiencias de prevención del VIH/sida en contextos de pobreza*. En línea. Disponible en <http://www.portalsida.org/repos/sist-pobreza.pdf>
- CANO BLANDÓN, Luisa, “La participación ciudadana en las políticas públicas de lucha contra la corrupción: respondiendo a la lógica de gobernanza”. En revista *Estudios Políticos*, N° 33. En línea. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/espo/n33/n33a7.pdf>. Medellín, 2008.
- CARDARELLI, Graciela y ROSENFELD, Mónica, *Las participaciones de la pobreza. Programas y proyectos sociales*. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- CEPAL, *La planificación participativa para lograr un cambio estructural con igualdad*, Buenos Aires, CEPAL, 2015.
- CLEMENTE, Adriana, *La participación como enfoque de intervención social*. En ROFMAN, Adriana, *Participación*,

- políticas públicas y territorio*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2016.
- COUTO, Bárbara; FOGLIA, Carolina y ROFMAN, Adriana, “Políticas participativas locales en municipios bonaerenses: una aproximación político-territorial”. En ROFMAN, Adriana (compiladora), *Participación, políticas públicas y territorio: aportes para la construcción de una perspectiva integral*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), 2016.
- EGUÍA, Amalia y ORTALE, Susana (compiladoras), *Programas sociales y participación en la provincia de Buenos Aires*. La Plata, EDULP, 2007.
- GOMES, Gabriela, “El Onganiato y los sectores populares: funcionarios, ideas y políticas de la Secretaría de Estado de Promoción y Asistencia a la Comunidad (1966-1970)”. En *Anuario del Centro de Estudios Históricos Prof. Carlos S. A. Segreti*, Año 11, N° 1. Córdoba, 2011.
- HERRERA, Rémy, “¿Buena gobernanza contra buen gobierno?”. En *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, Vol. X, N° 1. En línea. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36410114>. Caracas, 2004.
- MARTÍNEZ NOGUEIRA, Roberto, “Los ámbitos de la participación”. En revista *Encrucijadas*, N° 6. Buenos Aires, 2001.
- MILLALEO, Salvador y VALDÉS, Marcos, “Participación social y pueblos originarios: aportes y propuestas para la discusión”. En línea. Disponible en: <http://www.mapunet.org/documentos/mapuches/participacion.PDF>. Mimeo, s/f.
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL. Políticas Sociales del Bicentenario. Buenos Aires, Ministerio de Desarrollo Social, 2010.

- NATERA, Antonio, “La noción de gobernanza como gestión pública participativa y reticular”. En *Documentos de Trabajo, Política y Gestión*. En línea. Disponible en: <http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/590/cpa040202.pdf?sequence=1>. Madrid, Universidad Carlos III de Madrid, 2004.
- OBSERVATORIO SOCIAL, *Análisis de procesos participativos de diseño e implementación de políticas sociales*. En línea. Disponible en: http://www.observatoriosocial.com.ar/images/pdf_cuadernos/pro_analisisparticipativo.pdf. Observatorio Social-UNFPA-BID, 2006.
- OIDP, *Guía práctica. Evaluación de procesos participativos*. Documento de apoyo, Observatorios Locales de Democracia Participativa, 2006. En línea. Disponible en: http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_OIDPespa%C3%B1ol_GUIA.pdf
- OSZLAK, Oscar, “Implementación participativa de políticas públicas: aportes a la construcción de un marco analítico”. En BELMONTE, Alejandro y otros, *Construyendo confianza. Hacia un nuevo vínculo entre Estado y sociedad civil. Volumen II*. Buenos Aires, CIPPEC y Subsecretaría para la Reforma Institucional y Fortalecimiento de la Democracia, Jefatura de Gabinete de Ministros, Presidencia de la Nación, 2009.
- POGGIESE, Héctor, “Movimientos sociales, formulación de políticas y redes mixtas socio-gubernamentales para un nuevo ‘saber-hacer’ en la gestión de la ciudad”. En Torres Ribeiro, Ana Clara (comp.) *Repensando la experiencia urbana de América Latina: cuestiones, conceptos y valores*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

- ROBIROSA, Mario; CARDARELLI, Graciela; LAPALMA, Antonio y CALETI, Sergio, *Turbulencia y planificación social: lineamientos metodológicos de gestión de proyectos sociales desde el Estado*. Buenos Aires, UNICEF-Siglo XXI, 1990.
- ROFMAN, Adriana, "Participación de la sociedad civil en políticas públicas: una tipología de mecanismos institucionales participativos". En VI Conferencia Regional de ISTR para América Latina y el Caribe. Salvador de Bahía, mimeo, 2007.
- ROFMAN, Adriana (compiladora), *Participación, políticas públicas y territorio: aportes para la construcción de una perspectiva integral*. Los Polvorines, UNGS, 2016.
- SADER, Emir, "Para otras democracias". En DE SOUSA SANTOS, Boaventura (organizador), *Democratizar a democracia. Os caminhos da democracia participativa*. Río de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.
- SANDOVAL, Carlos; SANHUEZA, Andrea y WILLINER, Alicia, *La planificación participativa para lograr un cambio estructural con igualdad. Las estrategias de participación ciudadana en los procesos de planificación multiescalar*. Santiago de Chile, CEPAL, Naciones Unidas, 2015.
- SIRVENT, María T., *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Buenos Aires - Madrid, UBA - Miño y Dávila Editores, 1999.
- SOLDANO, Daniela y ANDRENACCI, Luciano, "Aproximación a las teorías de la política social a partir del caso argentino". En ANDRENACCI, Luciano (compilador), *Problemas de política social en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires, Prometeo-UNGS, 2005.

Capítulo III

Enfoque de derechos humanos, géneros e interculturalidad

Por *Verónica Becerro, Paloma de Vera Casco*
y *María Flor Gianfrini*

Introducción

El mundo anda sobre ruedas, avanza más allá de las condiciones y posibilidades que tengan los/as ciudadanos/as o diversos/as actores/as sociales de ir a la par, entendiéndose como sujetos de derechos, demandando y exigiendo el cumplimiento de los mismos. Las normas legales promulgadas en nuestro país, respondiendo a convenciones internacionales en derechos, género e interculturalidad de esta última década, han permitido que algunos procesos de empoderamiento y movilización de actores/as puedan llevarse adelante más allá de lo que sucede luego en el trabajo cotidiano de equipos de trabajo o en las mismas políticas, proyectos y acciones del Estado. En otras palabras, no siempre hay sintonía entre las normas promulgadas y los escenarios en los que transcurre la vida diaria y en los que deben garantizarse y respetarse los derechos enunciados. Como afirman Daniela Bruno y Bárbara Sarroca (2015), los importantísimos

avances conseguidos en el plano legal son una base necesaria pero insuficiente para garantizar que los seres humanos ejerzamos plenamente nuestros derechos. Ello requiere de cambios políticos, sociales, simbólico-culturales e institucionales que reviertan las raíces profundas de un orden social en el que persisten la inequidad, la injusticia, la indiferencia y la discriminación.

En este contexto, la tarea de visibilizar e incorporar el enfoque de derechos humanos (DD. HH.), género e interculturalidad, es una necesidad como objetivo de trabajo cotidiano y como estrategia de incidencia y reivindicación hacia los sectores más desfavorecidos. Con ello se puede contribuir a desarrollar capacidades en aquellos que trabajan en el tema y a la vez generar procesos de gestión y alianza estratégica con otros/as actores/as en el propio territorio.

Este capítulo tiene como objetivo partir de la necesidad de incluir la perspectiva de DD. HH., género e interculturalidad a la hora de elaborar procesos de planificación y comunicación en política pública y en las organizaciones de la sociedad civil, cualquiera sea su conformación y grado de incidencia en el espacio público.

Al inicio, presentaremos algunas nociones de las características que asume planificar para apoyar el proceso de institucionalización de estos enfoques en la tarea cotidiana de la planificación y la gestión. Luego, describiremos algunos aspectos conceptuales de cada uno de los enfoques con el fin de orientar el trabajo incorporando estas miradas para que se traduzcan en prácticas de todos los días.

Por último, propondremos algunas estrategias de trabajo para iniciar el diálogo, disputar sentidos y generar pro-

puestas concretas colectivas y grupales, en el marco del tratamiento integral de estos enfoques.

Estas líneas pretenden aportar a una discusión y desarrollo más profundos para quienes trabajan en y desde las políticas públicas, así como para quienes lo hacen desde organizaciones sociales con el objetivo de contrarrestar el existente orden social y construir futuros compartidos de equidad y respeto.

Cómo planificar desde estos enfoques

Conformamos una sociedad compleja, con necesidades diferentes, habitada por diversas culturas y territorios distantes. La igualdad y equidad es un derecho garantizado desde nuestra Constitución Nacional y desde convenciones internacionales. Sin embargo, aún representa un largo camino de trabajo el lograr políticas y estrategias en el Estado, como actor principal que debe asumir esta responsabilidad, en conjunto con organizaciones de la comunidad que garanticen estas conquistas con claras definiciones de política pública y que construyan una sociedad respetuosa de los derechos, más igualitaria y equitativa.

En este sentido, y como afirmamos en el capítulo 1 de este cuaderno, la planificación es una herramienta que nos permite organizar, decidir, actuar, intervenir sobre una realidad social cualquiera fuera, con la posibilidad de generar un cambio, una oportunidad de transformación de eso que anhelamos, deseamos, y que aún no hemos podido concretar. En esa línea, Carlos Matus en una entrevista afirma:

Planificar significa pensar antes de actuar, pensar con método, de manera sistemática; explicar posibilidades y analizar sus ventajas y desventajas, proponerse objetivos, proyectarse hacia el futuro, porque lo que puede o no ocurrir mañana decide si mis acciones de hoy son eficaces o ineficaces. La planificación es la herramienta para pensar y crear el futuro. Aporta la visión que traspasa la curva del camino y limita con la tierra virgen aún no transitada y conquistada por el hombre, y con esa vista larga da soporte a las decisiones de cada día, con los pies en el presente y el ojo en el futuro. Se trata, por consiguiente, de una herramienta vital. O sabemos planificar o estamos obligados a la improvisación. (Huertas, 1996: 6)

Muchas veces hablamos de DD. HH., inclusión y diversidad cultural, pero si en la práctica estos no se encuentran contemplados en un objetivo de programa, una acción en el marco de la gestión, o en un contenido de materiales de comunicación, terminamos siendo cautivos de la emergencia cotidiana, de la improvisación, y dejamos al azar la posibilidad de un cambio a favor de estos principios.

Como dijimos en párrafos anteriores, numerosos fueron los cambios en las organizaciones, que facilitaron el trabajo en planificación y programación basadas en derechos, dentro de los cuales se incluye la perspectiva intercultural fundada en la equidad, justicia, solidaridad y perspectiva de género.

Lo anterior significa que, desde el Estado y desde las organizaciones, es necesario crear condiciones para garantizar

que estos enfoques no solo se conozcan, sino que además se transformen en prácticas concretas. En este sentido, Bruno y Sarroca manifiestan:

Si bien es cierto que cualquier organización –gubernamental o no– puede hacer uso de este enfoque [basado en derechos] debemos tomar en cuenta que una planificación/programación basada en derechos siempre contempla al Estado como principal garante, protector y promotor de los DD. HH. Es decir que aun cuando estemos trabajando en una organización no gubernamental o una organización social o de base comunitaria nunca debemos perder de vista la actuación del Estado a través de sus políticas públicas, ya sea para denunciar violaciones o incumplimientos, exigirle que tenga políticas públicas si no las hubiera, o para que si las tuviera las mejore o modifique si fuera necesario. (Bruno y Sarroca, 2015: 2)

La planificación en política pública es, entonces, la organización de planes, programas y acciones de gobierno ejecutados con una direccionalidad que orienta el camino del gobierno en ejercicio del poder. Por lo tanto, es desde aquí que consideramos importante partir para posicionar estos enfoques y dar orientación al contenido de discursos, líneas rectoras de actuación y buenas prácticas anticipándonos a los cambios presentes y futuros.

Enfoque de derechos humanos

Incorporar el enfoque de derechos es tomarlo como horizonte de cambio social. Como dijimos anteriormente, las normas no son las únicas que transitan un cambio. Instalar discusiones, modos de trabajo, procesos educativos sobre estas miradas permitirá achicar la brecha de esos horizontes, caminos a recorrer y realidad vivida.

Retomando algunas líneas de Unicef, es posible clasificar los derechos humanos: “se ordenan en civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y con ellos se contempla la libertad, igualdad, soberanía, participación política, condiciones de vida en dignidad, entre otras. Es el trazado de un camino hacia la integración, inclusión, justicia y respeto por la diversidad” (2006: 33).

En ese sentido, hablar de derechos significa generar condiciones para que esos enunciados tengan sentido y se traduzcan en prácticas concretas en esta sociedad. Todo ser humano desde que nace tiene los mismos derechos. Ello significa que son inherentes a toda persona por el simple hecho de serlo y no se distingue de ninguna manera por nacionalidad, residencia, sexo, orientación sexual, origen étnico, religión, lengua u otra condición; además son universales a toda persona habitante de la tierra. También son inalienables, no suprimibles salvo determinadas situaciones y según las debidas garantías procesales. Finalmente, son indivisibles e interdependientes, porque todos los DD. HH. están conectados entre sí, dependiendo mutuamente para realizarse efectivamente y poseen la misma jerarquía (Bruno y Sarroca, 2015).

La garantía de estos derechos se pone en funcionamiento en tres planos. En lo normativo, a nivel internacional se da cuerpo legal, se sanciona y exige a los Estados el cumplimiento. En el plano nacional, el Estado promueve, decide, legisla y garantiza a través de la ejecución de políticas públicas. Eso se traduce en programas y proyectos de gobierno que inciden en la sociedad.

Al mismo tiempo, o en ocasiones con anterioridad a esas leyes, el territorio, en el rol de las instancias organizadas, incide en forma clave en la producción de leyes, políticas públicas y acciones concretas, repercutiendo en la agenda pública y también en la política. Tal es el caso de organizaciones no gubernamentales (ONG) con distintas características, partidos políticos, movimientos sociales, entre otros. Estos procesos de trabajo son terreno propicio para acompañar los procesos de decisión en política pública abogando por los derechos y así mejorar la calidad de vida de amplios sectores de la sociedad.

Para entender la relación entre estos planos podríamos ver diversas situaciones. Una de ellas es el proceso que dio lugar al surgimiento de la Ley 26657 de Salud Mental y Adicciones, sancionada en el año 2010 con cumplimiento obligatorio en todo el territorio nacional. Esta ley es reconocida como una ley de DD. HH., en tanto “reconoce a la salud mental como un proceso determinado por componentes históricos, socioeconómicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona”.

La ley se *escribe* retomando los lineamientos internacionales, decisivos por plantear la descentralización de la aten-

ción de la salud mental en los hospitales neuropsiquiátricos, la protección de los derechos de las personas con discapacidad psicosocial y la inclusión del abordaje en salud mental de los servicios de Atención Primaria de la Salud (APS).

A su vez, numerosas organizaciones *inscriben* la reivindicación social de estos procesos e ideas que la ley sanciona posteriormente. Hablamos del trabajo llevado adelante, entre otros, por el Movimiento por la Desmanicomialización en Romero (MDR) o la asociación civil Integración Comunitaria por la Salud Mental “Una Movida de Locos”, el Frente de Artistas del Borda y grupos de familiares, sin los cuales no hubiera sido posible este cambio. Esa militancia significó muchos años de esfuerzo, utilizando herramientas como talleres y apertura a espacios de debate sobre la temática, para “dar lugar al encuentro, a la participación grupal, a la expresión, fomentando la interacción con lxs otrxs [sic] y la recuperación de los lazos afectivos que el encierro, la alienación y la violencia institucional ejercida sistemáticamente, quebrantan” (“Desheredadxs de la razón”, Facebook), realizando además un conjunto de prácticas de incidencia pública y política.

Otro ejemplo claro desde la perspectiva de derechos y género es el movimiento LGBTI¹, en relación con su rol decisivo en instalar la discusión sobre la elección de la identidad y el matrimonio entre personas del mismo sexo, que finalmen-

1 El movimiento Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales/Intersex lucha y se organiza por la igualdad de las personas del colectivo de diversidad sexual. Ver más en <http://www.falgbt.org>.

te se legislaron en la Ley 26618 de Matrimonio Igualitario y la Ley 26743 de Identidad de Género. Si nos retrotraemos a las movilizaciones por el orgullo gay entre otras múltiples acciones que se han dado en Argentina, podemos dar cuenta de que lo social ha activado y generado grandes cambios y transformaciones sociales.

Se trata en definitiva de procesos relacionados unos con otros, que hacen que estas conquistas tomen forma, sean garantizadas y defendidas. Decimos que se trata de conquistas porque los DD. HH. están cargados de una historia de reivindicaciones en la que la movilización social, como herramienta de lucha organizada y sustancialmente participativa, tuvo un rol fundamental.

De esta manera nos encontramos con un concepto más amplio de derechos humanos, que denota el carácter contingente de los derechos e invita a pensarlo como una herramienta a partir de la cual se puede transformar una situación dada.

Pensar la contingencia del derecho es pensar en un instrumento variable, determinado por las condiciones sociales, políticas e históricas. Las leyes, y los derechos que en ellas se expresan y reconocen, no dicen cómo son las cosas, sino cómo deberían ser. Se trata entonces de ir más allá de las palabras hacia un proceso activo que involucra y motiva a una amplia gama de aliados en los planos nacional y local en lo que concierne a elevar los niveles de conciencia y exigir la conquista de un objetivo (Unicef, 2006).

Entendemos entonces que, cuando se moviliza, la sociedad incorpora en la agenda pública –y luego en la política–, y en esos múltiples espacios de toma de decisiones, aspectos centrales que rigen la vida en sociedad; porque, tal como se

dijo antes, *en esos lugares los sentidos se construyen* y, por lo tanto, también las perspectivas desde donde nos paramos para hacer y sistematizar las normas, como respaldo para defender los derechos.

Ahora bien, si la sociedad que los debe garantizar desde una multiplicidad de instancias está inmersa en una cultura que no percibe críticamente las situaciones perjudiciales, difícilmente pueda empoderarse y demandar derechos. Por lo tanto, la tarea frente a ello es proponer herramientas para realizar una mirada crítica sobre la realidad que nos afecta.

Un buen punto de partida desde la perspectiva comunicacional es comprender las problemáticas en esas instancias. Porque es allí desde donde se puede aportar: en “la promoción de la participación ciudadana y política” (Unicef, 2006: 37). Veamos en detalle.

En cuanto al Estado, debemos apelar a potenciar su capacidad generadora de cambios y conquistas, creadora de políticas públicas, sin olvidar que, en toda acción ejercida, los derechos “no son dádivas, sino que son conquistas sociales alcanzadas a través de la lucha de distintos lugares del mundo y a lo largo de la historia por grupos de personas en situación de desventaja: esclavos, trabajadores, pobres, minorías nacionales, mujeres, niños, etcétera” (Rodríguez Alzueta, citado en Dagnino Contini y Di Bella, 2015: 100).

El gobierno, que es quien representa al Estado, tiene la responsabilidad de motorizar o, como definen Bruno y Sarroca (2015), dar curso de acción desde múltiples frentes hacia la garantía de los DD. HH., para dar el giro hacia una planificación/programación basada en derechos. Además, se trata de un espacio de disputa, donde la participación de las

personas es fundamental para lograr cambios que “deben estar acompañados por la opinión pública, una legislación y políticas públicas adecuadas” (Unicef, 2006: 7).

Desde la sociedad, entendiendo que toda ella “está implicada en el cumplimiento de los derechos humanos y no sólo un sector o comunidad determinada” (Unicef, 2006: 34), podemos sumar en la promoción, difusión, construcción, información y enseñanza de acciones –como luego veremos en el capítulo x de este cuaderno–; y apuntar a que en las luchas activas los/as actores/as involucrados/as sean protagonistas en las decisiones que atañen a sus vidas, visibilizando, acompañando, fortaleciendo y organizando los emprendimientos. Porque, además, “es necesario que las personas sean actores políticos, agentes de cambio, tanto en la escala individual como colectiva” (Unicef, 2006: 35).

Para dejar abierto el debate, afirmamos que los DD. HH. están escritos, pero no son algo estático, sino que, por el contrario, hay que construirlos todos los días desde acciones colectivas, y junto a las políticas públicas que pueda generar el Estado, defendiendo lo conquistado y generando un sostén sociocultural que permita crecer en conjunto hacia la concreción y el respeto de los derechos humanos. Podemos pensar entonces que “la defensa de los derechos humanos es una invitación a la acción colectiva, un compromiso con la transformación social que va más allá de los derechos civiles y políticos. El desafío es construir lazos sociales, redefiniendo las relaciones entre los actores y creando instituciones que los sostengan y promuevan (Unicef, 2006: 36).

Enfoque de géneros

La perspectiva o enfoque de géneros implica una mirada ética del desarrollo y la democracia como contenidos de vida para enfrentar la inequidad y la desigualdad propias del orden social; es “intentar descubrir cuánto de arbitrario hay en la posición que mujeres y varones ocupan en la sociedad” (Morgade, 2001: 11).

De acuerdo con Marcela Lagarde (1996), diseñar e implementar nuestros proyectos desde un enfoque de géneros implica no solo tomar una posición política frente a la opresión de género, sino también denunciar sus daños y elaborar acciones estratégicas para erradicarla. El enfoque de géneros históricamente se ha desarrollado como visión crítica, explicativa y alternativa de los géneros, y deriva inequívocamente de la concepción feminista en la academia, en los movimientos y organizaciones sociales y en el ámbito de las políticas públicas.

Para incluirlo en nuestros proyectos, en principio debemos partir de dar cuenta de las desigualdades de poder que existen entre varones y mujeres como consecuencia del sistema patriarcal en el que vivimos, donde prevalece la autoridad de los varones por sobre las mujeres. Así lo explica Claudia Korol:

El patriarcado es un sistema político definido como una toma de poder histórica por parte de los hombres sobre las mujeres, cuyo agente ocasional fue de orden biológico, si bien elevado éste a la categoría

política y económica [...]. En la base de la categoría patriarcado hay dos conceptos y dos instituciones muy importantes, uno es el de heterosexualidad obligatoria; el otro, el de contrato sexual. Dos conceptos estrechamente vinculados entre sí, dos instituciones necesarias para la continuidad misma del orden socio-simbólico patriarcal [...]. Su existencia no quiere decir que las mujeres no tengamos ningún tipo de poder o ningún derecho. Una de sus características es su adaptación en el tiempo. (Korol, 2007: 125)

Como menciona la autora, una de las características impuestas por el sistema patriarcal es la heterosexualidad obligatoria, la cual conlleva una serie de normas sociales y una forma específica de leer la realidad, muy cuestionada por el movimiento LGBTI y corrientes feministas: hablamos de la *heteronormatividad*.

Con fundamentos de la ciencia biológica, estas normas plantean un binarismo sexo-genérico: que existen los cuerpos de los varones y las mujeres, que existe el género femenino y masculino y que el deseo de estos siempre está dirigido al cuerpo opuesto.

De esta manera, los roles basados en la diferencia anatómica crearon modos históricos y socioculturales de ser varón y de ser mujer, adjudicando responsabilidades, limitaciones y oportunidades en distintos ámbitos, y validando así una única sexualidad –la hetero–, que excluye o persigue a lo disidente. Es una sociedad *homolesbotravestotransfóbica*.

En este sentido nos parece importante, entonces, dife-

renciar los términos *sexo* de *géneros*, pues la referencia a la identidad de género es independiente a la de orientación sexual. Hay tantas expresiones y experiencias de género como personas existen. Los modos de vivir las sexualidades son múltiples, y muchas veces las personas no se identifican o ajustan a ninguna de esas terminologías disponibles, o las van cambiando o tensionando en distintos momentos.

En el marco de esta diversidad y complejidad de conceptos y prácticas culturales como las que venimos diciendo, una planificación que no considera los distintos intereses y necesidades de las personas según su identidad de género, no solo acentúa las desigualdades, sino que también puede volver ineficaz la intervención al no interpelar a los destinatarios del mismo.

Cabe mencionar que los proyectos de comunicación en los que encontramos el trabajo en este enfoque son, en su mayoría, los que tienen una población destinataria de mujeres o personas con identidades de género disidentes. Creemos, sin embargo, que debe ser transversal a todo tipo de proyectos y que no debe –erróneamente– entender el género como sinónimo de mujer, dado que esta perspectiva sirve también para analizar y comprender a los varones.

Entonces, incorporar el enfoque de géneros nos permite problematizar la condición natural de la sexualidad, realizar una crítica a los dualismos, teniendo en cuenta la diversidad cultural y heterogénea de mujeres y varones. Implica realizar un análisis de situación integral que considere la dimensión estructural, política, económica, social, biológica, psicológica y biográfica de cada uno, así como las relaciones de poder que se establecen entre ambos.

Enfoque de interculturalidad

Venimos cumpliendo “cinco siglos igual” en el trazado de una historia de autoritarismos de unas culturas sobre otras, utilizando las diferencias étnicas como parámetro. Esta inequidad encarnó en procesos crueles, desde la esclavitud hasta la quita de decisión en procesos de la vida común y de los espacios compartidos, convirtiendo a los pueblos segregados en, como bien define Eduardo Galeano, *los nadies*.

Algunas problemáticas se hacen visibles y son rechazadas, como la trata de personas, pero también existen las invisibilizadas. Entre infinitas otras, podemos mencionar la apertura de Estados a la megaminería transnacional, y aquellas naturalizadas, como la discriminación diaria efectuada por los medios de comunicación en Argentina y en Estados Unidos en torno a noticias que construyen las identidades de pueblos originarios y países limítrofes desde la criminalización.

En ese sentido, podemos repasar las noticias de la masacre en una discoteca a la que concurrían *gays* en Orlando, Florida, EE. UU.,² que hicieron hincapié sobre la caracterización afgana del criminal, titulándolo como atentado islámico, cuando se trataba de un ciudadano nacido, formado y

2 Nos referimos a la llamada Masacre de Orlando, ocurrida el 12 de junio de 2016, cuando una persona entró armada a un club de la ciudad de Orlando y abrió fuego en medio de una fiesta en la que murieron cincuenta personas.

empleado en Estados Unidos, que había cometido una masacre en ese mismo país.

También podemos pensar esto en un plano más local, cuando los medios de comunicación de la ciudad de La Plata, ante la desaparición de Rut Ávila Zambrana, estudiante de Ingeniería, remarcaban la nacionalidad boliviana, descentralizando el foco de la problemática.

En Latinoamérica particularmente podemos ver instaurada esta persecución a los pueblos originarios por parte de las poblaciones autodenominadas civilizadas que arribaron sucesivamente por sus intereses; desde Cristóbal Colón hasta la mal llamada “campana del desierto” de Julio Roca en Argentina, quien expresaba su odio a los pueblos originarios con frases como “la Barbarie está maldita y no quedarán en el desierto ni los despojos de sus muertos” (Roca, citado en Badenes, 2006).

Esos escenarios se perpetúan aún hoy en conflictos en la Patagonia, en los que los mapuches se ven vulnerados en su idiosincrasia, por ejemplo, ante la acción de “efectivos policiales, Gendarmería y GEOP [que] desalojaron [...] la recuperación de tierras ancestrales que el lof mapuche del Departamento de Cushamen había iniciado el año pasado en una estancia de la multinacional Benetton en la zona de Leleque, provincia de Chubut” (Lavaca, 2016).

En el repaso de todos estos procesos arbitrarios, podemos entender que tienen real raíz en el uso y abuso de poder, haciendo que una cultura ejerza y otra sea sometida. La procedencia del hecho, entonces, oculta el carácter hegemónico de algunas culturas sobre otras, expresado en el discurso.

Ante este panorama devastador, instituido –en sentido amplio–, entendemos que hay una vía para emprender el camino que ayude a finalizar ese abuso: implementar en los procesos de planificación una mirada intercultural.

El enfoque de interculturalidad permite abrir espacios de diálogo donde cada cultura implicada pueda tomar cartas en los asuntos y problemas que la afecten y que las diferentes posturas sean todas respetadas y tenidas en cuenta por igual; espacios donde haya una *diversidad*, “concebida como sistema utilizado para reflejar la multiplicidad e interacción de las culturas que coexisten en el mundo y que, por ende, forman parte del patrimonio común de la humanidad. Implica, por un lado, la preservación y promoción de culturas existentes y, por otro, la apertura a otras culturas” (Martínez Cayetano, 2013: 4).

Este enfoque tiene entonces como premisa el respeto, la alteridad, la escucha, pues entiende a la cultura como el “conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos, que caracterizan a una sociedad o a un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias” (Martínez Cayetano, 2013: 4).

Debemos remarcar que no alcanza simplemente con una actitud intercultural, que muchas veces deviene falsa, sino que debe ser tomada genuinamente desde el Estado, del cual –una vez más– no podemos olvidar su rol como principal responsable de garantizar y hacer cumplir los derechos y leyes que se sancionen.

La idea del interculturalismo es poder generar, desde una composición de la participación plural, una serie de

normativas que, además de *darle cuerpo* a las conquistas, dé espacio real de ejecución a través de organismos, planes, proyectos que utilicen este enfoque. No se trata ya de una visión utópica que se cristalice en una fotografía colorida, sino de que esa fotografía sea tomada en forma espontánea porque verdaderamente hubo pluralidad étnica en un mismo espacio, trabajando en conjunto para mejorar la calidad de vida de todos/as los/as que comparten una misma región donde residen y se combinan sus vidas.

Sin un amparo sostenible, las relaciones que un Estado establece para con los pueblos originarios se darán de modos asociados, pero que desfiguran el sentido positivo, pleno y sustancial de la interculturalidad, que es cuando se realiza en lo cotidiano, en espacios de “interacción interpersonal, en familia, oficina, espacios públicos, ocio, donde estas estructuras disponen a las personas para asumir actitudes y conducta de pluralismo, sincretismo, y aún, por qué no mestizaje, porque el énfasis está puesto en el encuentro renovador y no en el fenómeno de las diferencias” (Martínez Cayetano, 2013: 11).

Entre esos otros modos de relación Estado-pueblos originarios, encontramos desde algunos más alejados de esa esencia intercultural hasta algunos más cercanos, incluso constituyentes de esta. Tal como lo define Mateo Martínez Cayetano, encontramos por un lado el *monoculturalismo*, donde toda la sociedad se organiza alrededor de una sola cultura, y esa ha sido por ejemplo la estrategia de la institución escolar sarmientista en Argentina, con la cual se buscaba culturizar en forma homogénea a partir de la lectura y escritura en un idioma y la prohibición de hablar la lengua materna –originaria– dentro de la misma.

El *multiculturalismo*, por su parte, aporta un reconocimiento de la diversidad en el espacio que se comparte, pero no se distingue mucho, pues no promueve interacciones y finalmente deviene en rechazos. Sin ir más lejos, es el caso que ya se mencionaba de Rut Ávila Zambrana, que se la reconoce como ciudadana y estudiante, pero no deja de remarcar una referencia estigmatizante sobre su origen. Incluso podríamos llevarlo a un plano más profundo, cuando la sociedad hace un reconocimiento tácito de la convivencia permanente con personas de origen africano que se instalan en puestos de venta, y no se repara en ellos más que en medidas como los ya conocidos desalojos de la vía pública.

Una nueva cosmovisión se suma desde el *pluriculturalismo cultural* como relación, pues incorpora además del reconocimiento a la diversidad humana, el respeto dentro de un escenario común donde debe darse la coexistencia, equidad de derechos, responsabilidades y oportunidades. Según Martínez Cayetano, esta puede devenir en *multiculturalismo crítico* y *democrático*, que ya suma programas, políticas, movimientos y reconocimiento a la diversidad y los derechos humanos. Es “la integración de varias culturas, por medio del análisis intercultural, y en medio de una visión cultural solidaria, para la construcción de un proyecto común de democratización y equidad” (Breilh, citado en Martínez Cayetano, 2013: 9).

Cuando hablamos de la *intraculturalidad* se trata del fortalecimiento de la propia cultura como legítima y de igual valor que las demás, entendiendo por ejemplo que los saberes y conocimientos de una comunidad originaria deben tener el mismo reconocimiento que los científicos/occidentales. En Argentina, ese proceso puede verse ejemplificado con la

restitución de los restos del lonco (jefe) Inakayal a las comunidades originarias de Chubut, luego de 129 años de haber sido prisionero del Ejército Argentino y de una lucha larga que “cierra un proceso muy complejo, no sólo referido al manejo de colecciones antropológicas en los museos, sino sobre la construcción del Estado argentino en relación con los pueblos originarios” (Delrio, citado en Télam, 07/12/2014).

Finalmente, el enfoque de interculturalidad nos exige dar cuenta de las desigualdades de poder y no quedarnos en una visión relativista. Retomamos la reflexión que realiza en ese sentido Néstor García Canclini:

¿Qué diferencia a lo multicultural de lo intercultural globalizado? Bajo concepciones multiculturales se admite la diversidad de culturas, subrayando su diferencia y proponiendo políticas relativistas de respeto, que a veces refuerzan la segregación. En cambio, interculturalidad remite a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios. Ambos términos implican dos modos de producción de lo social: multiculturalidad supone aceptación de lo heterogéneo; interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos. (García Canclini, 2007)

Aspectos a considerar en el hacer diario

El trabajo cotidiano –donde debería efectivizarse la direccionalidad de las políticas en relación a derechos, género e interculturalidad– se aleja muchas veces de estos enfoques, reproduciendo en ocasiones prácticas contrarias a los derechos enunciados. La maduración de los procesos culturales en las prácticas lleva otro tiempo. Es preciso fortalecer los equipos de trabajo (de cualquier tipo, ámbito y nivel) que diariamente tratan esos derechos desde las políticas integrales de cada organización y de los distintos espacios y programas en política pública. Es prioritario avanzar en generar procesos informativos y educativos.

En comunicación, poder posicionarse desde este enfoque significa tomar los derechos como perspectiva e incorporarlos en los múltiples espacios donde la producción social de sentidos se encuentra en construcción, disputa y lucha. Esto es, dar esa disputa donde se encuentran enquistadas la injusticia, la inequidad, indiferencia y discriminación, porque requiere de cambios políticos, sociales, simbólico-culturales e institucionales (Bruno y Sarroca, 2015).

Algunas pistas necesarias de trabajo en este sentido se encaminan a generar propuestas que inviten a la participación de todas las personas interesadas en los temas en los que se trabaja. Es un modo de propiciar corresponsabilidad y capacidad de las personas para desatar procesos autogestivos en relación con lo que le sucede, así como para poder peticionar ante la opinión pública y ante las autoridades cuando lo consideren necesario.

Otro de los aspectos es dejar de relatar situaciones desde la necesidad o desde el problema que necesita solución y hacerlo desde aquellos temas que han sido violados desde su derecho o no realizados.

El enfoque de derechos es transversal a todos los procesos políticos, sociales y culturales de la gestión de las organizaciones y de la política pública. Ello implica que en cualquier acción se expresen todos los derechos que necesitan ser restituidos, mejorados e igualados.

Es derecho de toda persona ser protegida, respetada y considerada en su territorio, su hábitat, lo que hace necesario generar condiciones para la construcción de una gestión en clave de derechos, en las distintas fases del proceso de planificación. Estas condiciones son:

- Considerar en todo momento el marco jurídico de protección de los derechos de personas pertenecientes a pueblos originarios, migrantes, personas que usan otras lenguas a las oficiales, como marco orientador en la definición de planes, programas y acciones dirigidas a este sector de la población.
- Evitar el predominio de una cultura sobre otra cuando hablamos, construimos proyectos y elaboramos materiales educativos e informativos.
- Procurar el desarrollo de una relación de complementariedad y reciprocidad entre los conocimientos de los grupos culturales en determinado tiempo y lugar.
- Generar espacios de participación reales entre las personas de los procesos que se ponen en marcha.

- Considerar el ritmo de los diferentes grupos culturales, habida cuenta de que sus mecanismos institucionales generalmente son distintos.
- Tomar en cuenta herramientas que contribuyan a superar los prejuicios psicosociales que suelen suceder en los grupos ante diferentes sentimientos y percepciones (Martínez Cayetano, 2013).
- Tener información actualizada de los grupos con los que trabajamos.
- Generar procesos educativos en las comunidades e instituciones a fin de posibilitar la convivencia de personas distintas, con habilidades y capacidades diferentes, de diversas culturas, etnias, sexo, etcétera.
- Favorecer la construcción de nuevas relaciones entre identidades colectivas es la efectivización de derechos vulnerados por una condición cultural.

El enfoque de género parte de la importancia de tratar a cada persona según su condición y su necesidad. En ese sentido, es justamente una necesidad de los equipos integrar los principios de igualdad/equidad de género en todo el proceso de planificación.

Queremos compartir algunas estrategias de trabajo con perspectiva de género que recuperan Bruno y Sarroca de un cuadro de Gloria Bonder (2012):



ESTRATEGIAS EN EL PLANO PERSONAL/SUBJETIVO

- Fortalecer la autonomía y las habilidades analíticas, reflexivas y propositivas de las mujeres, motivarlas a identificar y expresar sus necesidades e intereses y a decidir sus opciones de vida.
- Ser conscientes de sus derechos y activar sus mecanismos de defensa para enfrentar todo tipo de violencia, en las relaciones de pareja, familia, amistad, en sus lugares de trabajo, en el ámbito público.
- Conocer y valorar distintos estilos de vida, tanto femeninos como masculinos.

¿CÓMO LLEVARLAS A CABO?

- Actividades de comunicación, educativas y de concientización que faciliten el conocimiento, y sobre todo el ejercicio, de sus derechos y su capacidad para comunicar y reclamar ante situaciones que las lesionan en cualquier sentido.

ESTRATEGIA EN EL PLANO SOCIAL-COMUNITARIO

- Fomentar y apoyar la capacidad asociativa y la sostenibilidad e incidencia de organizaciones y redes sociales focalizadas en esta problemática, con el fin de acceder e intercambiar información, así como de organizarse para acciones de denuncia, auditoría e incidencia en la opinión pública y las instituciones.

¿CÓMO LLEVARLA A CABO?

- Intercambiar recursos; dar a conocer experiencias que muestran los beneficios del ejercicio de la ciudadanía, iniciativas positivas en el plano económico, cultural, artístico; y alentar y acompañar la libertad de elección frente a situaciones opresivas.

ESTRATEGIA EN EL PLANO CULTURAL E IDEOLÓGICO

- Cuestionar estereotipos o normas sociales que reproducen la desigualdad de género, restringen la autonomía de las mujeres y preservan la jerarquía masculina en diversos espacios.

¿CÓMO LLEVARLA A CABO?

- Campañas de sensibilización, cambios curriculares y pedagógicos, actividades artísticas y culturales que hagan visibles y válidos diversos estilos de vida y de expresión de mujeres y varones.

ESTRATEGIAS EN EL PLANO ECONÓMICO

- Es fundamental garantizar el trabajo “decente” (Organización Internacional del Trabajo) de las mujeres y la igualdad de ingreso con los varones en los mismos puestos de trabajo.
- Reconocer y promover sus derechos a la propiedad de los bienes (tierra, vivienda, autos y maquinaria).
- Incentivar una distribución equitativa del trabajo del cuidado (de niños/as, ancianos/as, enfermos/as y tareas domésticas).



Consideraciones finales

Para seguir pensando y construyendo con otros, identifiquemos algunos puntos esenciales como premisa básica para trabajar de manera integral con los diferentes equipos de trabajo desde estos enfoques, y seguir consolidando y promoviendo políticas afianzadas en relación con los derechos humanos.

Es necesario, como marco general para cualquier acción que se emprenda:

- Conocer, como primer organizador de la tarea, las normativas legales y regulaciones que contienen a cada uno de los enfoques. Sin ese conocimiento se ven obstaculizadas las primeras líneas básicas de gestión. El conocimiento permite direccionar.
- Generar procesos de capacitación permanente en los espacios laborales.
- Generar espacios de discusión para garantizar estos principios en la gestión al nivel de cada organización.
- Evaluar en procesos el trabajo que se viene realizando, a fin de generar pequeños cambios en el avance de la tarea.
- Desarrollar estrategias multiactorales para afianzar el mandato legal de la corresponsabilidad.
- Integrar conocimiento y prácticas de distintas disciplinas y sectores con el fin de desarrollar experiencias de gestión.
- Establecer acuerdos, articular y coordinar acciones de apoyo, fomento, asistencia técnica, entre otros, de las organizaciones públicas y privadas.

- Sostener el trabajo de articulación interinstitucional en el territorio. Las mesas barriales de gestión, participación popular y asistencia técnica ayudan a madurar estos procesos de gestión.

Es significativo, para todo lo que veníamos diciendo, concluir con una premisa fundamental: las medidas legales resultan indispensables como respaldo para defender los derechos humanos, pero, si la sociedad que los debe hacer garantizar se encuentra subsumida en una cultura que no distingue críticamente las situaciones que la perjudican, se ve doblemente perjudicada la posibilidad de establecer reivindicaciones y generar movimientos y transformaciones sociales.

El desafío principal es trabajar con la tensión constante entre la cultura y la ley. Los DD. HH. están escritos, pero no son algo estático, sino que, por el contrario, hay que construirlos todos los días desde acciones tanto individuales como colectivas; no alcanza con haberlos conseguido, deben defenderse cotidianamente en cada espacio de trabajo y participación de la comunidad.

Bibliografía

BADENES, Daniel, “Trofeos de guerra. Restos humanos en el Museo de Ciencias Naturales de La Plata”. En revista *La Pulseada*, N° 43, 2006. En línea. Disponible en: http://www.lapulseada.com.ar/43/43_museo.html.

BONDER, Gloria, “Fundamentos y orientaciones para inte-

- grar el enfoque de género en políticas, programas y proyectos". En *Cuadernos del Área de Género, Sociedad y Políticas*. Argentina, FLACSO, 2012.
- BRUNO, Daniela y SARROCA, Bárbara, "¿Por qué incorporar la perspectiva de derechos y de género en nuestros proyectos?". En *Trama Educativa*, curso de Diseño de Proyectos de Comunicación con Enfoque de Género, Clase 1, 2015. En línea. Disponible en: www.trama-educativa.org.ar.
- COMISIÓN INTERAMERICANA DE MUJERES, *Guía de Capacitación. Planificación estratégica participativa con enfoque de género*. Canadá, Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional, 2010.
- DAGNINO CONTINI, Alida y DI BELLA, María de los Milagros, *Desotradxs. Guía para extensionistas. Reflexiones desde la práctica con jóvenes en contextos de encierro*. En línea. Disponible en: <http://drive.google.com/file/d/0B343V5u4w2pIUUhrYUpzYLRsOE0/view>. La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), 2015.
- ESPÍNDOLA, Rodolfo y CATTÁNEO, Camila, "Observatorio de salud mental y derechos humanos". Tesis de grado, FPyCS, UNLP. La Plata, Mimeo, 2016.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor, "De cómo la interculturalidad global debilita al relativismo". En GIGLIA, Ángela; GARMA, Carlos y DE TERESA, Ana Paula (compiladores), *¿A dónde va la antropología?* En línea. Disponible en: <http://nestorgarciacanclini.net/index.php/hibridacion-e-interculturalidad/71-fragmento-de-como-la-interculturalidad-global-debilita-al-relativismo>. México D.F., Universidad Autónoma Metropolitana, 2007.

- HUERTAS, Franco, “Confusión en la planificación”. En *El método PES. Planificación Estratégica Situacional. Entrevista con Carlos Matus*. La Paz, Fundación ALTADIR, 1996.
- KOROL, Claudia, *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular. Pañuelos en Rebeldía*. En colección Cuadernos de Educación Popular. En línea. Disponible en: <http://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2013/11/Hacia-una-pedagog%C3%ADa-feminista-G%C3%A9neros-y-educaci%C3%B3n-popular.pdf>. Buenos Aires, El Colectivo-América Libre, 2007.
- LAGARDE, Marcela, “El género”. En *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. En línea. Disponible en: http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/Biblioteca/Lecturas-Complementarias/Lagarde_Genero.pdf. Madrid, Horas y Horas, 1996.
- MARTÍNEZ CAYETANO, Mateo, *Enfoque de interculturalidad en la formulación de políticas públicas en la región andina*. Cooperación Alemana, Deutsche Zusammenarbeit, 2013.
- MINISTERIO DE SALUD DE LA NACIÓN, *Atención de la salud integral de personas trans. Guía para equipos de salud*. En línea. Disponible en: <http://www.msal.gob.ar/images/stories/bes/graficos/0000000696cnt-guia-equipos-atencion-Salud%20integral-personas-trans.pdf>. Buenos Aires, Ministerio de Salud, 2015.
- MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD, *Guía práctica para la integración de la perspectiva de género en los programas de prevención del VIH*. En línea. Disponible en: <http://www.msssi.gob.es/ciudadanos/enfLesiones/enfTransmisibles/sida/docs/>

[guiaPrevencionVIH_Accesible.pdf](#). Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012.

MORGADE, Graciela. *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2001.

UNICEF, *Comunicación, desarrollo y derechos humanos*. Buenos Aires, Unicef, 2006.

UNICEF, *Desarrollo de capacidades para el ejercicio de la ciudadanía*. Buenos Aires, Unicef, 2006.

UNICEF, “Movilización social”. En línea. Fecha de consulta: 12/06/2016. Disponible en: http://www.unicef.org/spanish/cbsc/index_42347.html.

Otras fuentes

FACEBOOK, “Desheredadxs de la razón”. En línea. Disponible en: https://www.facebook.com/desheredadxsdelarazon.facedos/info/?entry_point=page_nav_about_item&tab=page_info.

LAVACA, “Violento desalojo a una comunidad mapuche en Esquel: ‘Se llevaron a mujeres y niños a la rastra’”, 27/05/2016. En línea. Disponible en: <http://www.lavaca.org/notas/violento-desalojo-a-una-comunidad-mapuche-en-esquel-se-llevaron-a-mujeres-y-ninos-a-la-rastra>.

TÉLAM, “Se completa la restitución de los restos de Inacayal a las comunidades indígenas de Chubut”, 07/12/2014. En línea. Disponible en: <http://www.telam.com.ar/notas/201412/88005-incayal-restitucion-restos-comunidades-indigenas-de-chubut.html>.

Capítulo IV

La planificación como narrativa argumentativa de construcción de un mundo compartido

Por *Daniela Bruno* y *Flavia Demonte*

Introducción

Nuestro sentido común da por sentado que el lenguaje describe el estado de las cosas. Esta concepción supone que la realidad está ahí, y que lo que hace el lenguaje es simplemente describirla. Esta interpretación, tan largamente sostenida y aún vigente, ha sido seriamente cuestionada desde la segunda mitad del siglo pasado, a partir de las contribuciones de Ludwig Wittgenstein, John L. Austin, John R. Searle y, más recientemente, de Fernando Flores y de Rafael Echeverría. Gracias a estas contribuciones se fue constituyendo una interpretación *activa* o *generativa* del lenguaje, que habilitó un nuevo enfoque para la comprensión de los procesos de planificación y gestión del cambio social y organizacional.

La interpretación *generativa* del lenguaje posibilitó la formulación de un enfoque relativamente poco explorado sobre los procesos de planificación. Ya hacia fines del siglo

pasado Eduardo Bustelo (1996) reconoce la emergencia de un enfoque de planificación social en ciernes –al que denomina *comunicación social*–, en el que los aportes de la filosofía del lenguaje permiten pensar a la planificación como narrativa argumentativa de construcción de un mundo compartido. Carlos Matus, economista chileno, exministro del presidente Salvador Allende, reconocido internacionalmente por su enfoque de *planificación estratégica situacional* (PES), retoma para la formulación de su método los aportes de la *teoría de la acción comunicativa*, de Jürgen Habermas, y de la *teoría de las conversaciones*, de Flores (que consiste básicamente en una innovadora aplicación de la filosofía del lenguaje de Austin y Searle en el campo gerencial). A continuación, en el apartado “La visión comunicativa de la planificación”, nos dedicaremos a conceptualizar la planificación desde esta perspectiva, es decir, como una acción comunicativa centrada en el desarrollo de narrativas prácticas y políticas a través de conversaciones sobre futuros deseables y posibles, y ya no, como se la concibe habitualmente, una acción instrumental de relación entre medios y fines.

También a partir de las contribuciones del enfoque generativo, las organizaciones comenzaron a ser concebidas, en lo esencial, como *redes estables de conversaciones* y, consecuentemente, analizadas como fenómenos lingüísticos. Es decir, unidades construidas a partir de conversaciones específicas, que están basadas en la capacidad de los seres humanos para efectuar compromisos mutuos cuando se comunican entre sí.

El trabajo sobre esta red conversacional, verdadera argamasa de la identidad y la cultura organizacionales, y el

desarrollo de las competencias comunicativas de sus integrantes o trabajadores/as son, desde estos planteos, claves para hacer de las organizaciones espacios en los que las personas construyan lazos de estrecha cooperación para el logro de objetivos comunes, encuentren un sentido trascendente a su trabajo allí y alcancen bienestar en ellos. En este capítulo abordaremos estas cuestiones en el punto que titulamos “Las organizaciones como redes conversacionales”, procurando diferenciarnos de aquellos enfoques *manageriales* que, lejos de buscar la ampliación gradual de la autonomía de las personas, manipulan su subjetividad a los fines de la acumulación de capital.

Finalmente, en el apartado titulado “Orientaciones metodológicas para la planificación como narrativa argumentativa”, y ya en una clave más operativa, recuperaremos o sistematizaremos algunos lineamientos de trabajo propuestos por algunos de los autores tratados a lo largo del capítulo, en torno al aporte de la comunicación a los procesos de análisis situacional y planificación estratégica, y al trabajo con las redes conversacionales en los procesos de cambio organizacional.

La visión comunicativa de la planificación

Como señalamos en la introducción, nuestro sentido común da por sentado que el lenguaje describe el estado de las cosas. Pero esta interpretación, largamente sostenida y aún vigente, fue cuestionada desde la segunda mitad del siglo pasado, muy particularmente, a partir de las contribu-

ciones de los autores antes mencionados. Gracias a estas se fue constituyendo una interpretación *generativa* del lenguaje que habilitó un nuevo enfoque para la comprensión de la planificación.

Dado que en este capítulo no es posible examinar en detalle todos estos aportes, aquí nos referiremos fundamentalmente a la obra de Echeverría (2005), *Ontología del lenguaje*. En este libro, el autor condensa el núcleo central de la ontología del lenguaje en un conjunto reducido de premisas. Concretamente, tres postulados básicos y tres tesis o principios generales que pueden sernos útiles para comprender las implicancias de esta particular forma de pensar a los seres humanos y lo social.

Los tres postulados básicos de la ontología del lenguaje son los siguientes:

1. Los seres humanos son seres lingüísticos. Es decir, la experiencia humana, lo que para los seres humanos representa la experiencia de la existencia, se realiza desde el lenguaje. El lenguaje representa para los seres humanos, en el decir de Nietzsche, una prisión de la cual no pueden escapar; o, en el decir de Heidegger, la morada de su ser. Los seres humanos habitan en el lenguaje.
2. El lenguaje es generativo. No solo nos permite describir la realidad, sino que crea realidades. La realidad no siempre precede al lenguaje, este también precede a la realidad. Aunque para Echeverría el lenguaje *genera ser*, es importante advertir que este autor no cree que todo lo que existe solamente exista en el len-

guaje, sino que la forma en que una realidad externa (cuya existencia no se puede negar) se convierte en parte de nuestras vidas o existe para nosotros es en el lenguaje. Por otro lado, al postular que el lenguaje es generativo, sostenemos que a través del lenguaje no solo hablamos de las cosas, sino que alteramos el curso espontáneo de los acontecimientos: hacemos que las cosas ocurran. Por ejemplo, al proponerle algo a alguien o al decirle “sí”, “no” o “basta”, intervenimos en el curso de los acontecimientos.

3. Los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él. Sujetos a condicionamientos biológicos y naturales, históricos y sociales, los individuos nacen dotados de la posibilidad de participar activamente en el diseño de su propia forma de ser. El ser humano no es una forma de ser determinada ni permanente. Es un espacio de posibilidad hacia su propia creación. Y aquello que lo posibilita es precisamente la capacidad generativa del lenguaje. A partir de las bases de condicionamiento mencionadas, los individuos tienen la capacidad de crearse a sí mismos a través del lenguaje. Nadie es de una forma de ser determinada, dada e inmutable, que no permita modificaciones.

Cuando le decimos a alguien “te felicito”, no estamos describiendo una felicitación, estamos haciéndola. Estamos realmente ejecutando el acto de felicitar. El filósofo británico Austin fue el primero en destacar esta cualidad activa del lenguaje o, empleando sus propias palabras, la naturaleza *ejecutante* o *performativa* del lenguaje. Otro avance impor-

tante lo produjo el filósofo norteamericano Searle, quien propuso lo que llamó una taxonomía de los actos de habla. Según sus aportes, cuando hablamos, ejecutamos un número restringido y específico de acciones. A estas acciones las llamó *actos de habla* –aunque Echeverría los denominó *actos lingüísticos*, ya que estos actos pueden también ejecutarse en forma no verbal–. Searle sostuvo que, sin importar el idioma que hablemos, siempre ejecutaremos el mismo número restringido y específico de actos lingüísticos. Estos actos se dividen entre afirmaciones o aseveraciones, declaraciones, promesas, pedidos y ofertas.

Para Francisco Uribe Rivera (2011), Matus contribuyó a introducir una visión comunicativa en la teoría de la planificación, dominada hasta entonces por un tipo de paradigma economicista, tecnocrático y divorciado de la política, calificado como *normativo*. Gracias a Matus, plantea Uribe Rivera, la planificación pasó a ser entendida como un proceso eminentemente interactivo, superando así la concepción de la misma como enfoque de un actor único –a saber, el Estado– operando dentro de contextos dominados por el determinismo –o por reglas objetivas y permanentes–. La puesta en práctica de esta visión interactiva implicó la necesidad del análisis de viabilidad política como algo inmanente a la planificación, redundando en la consideración de todos los/as actores/as sociales y políticos involucrados en un plan. Pero, a la vez, “esta visión llevó a la superficie el componente comunicacional de los planes, de la búsqueda de la construcción de la legitimidad en procesos cooperativos de diálogo, pieza esencial de la posibilidad de viabilizar un plan de acción” (Uribe Rivera, 2011: 1848).

Para John Forester, “la planificación puede ser conceptualizada como una narrativa que contiene una red estable de conversaciones y la tarea de los planificadores como una de hablar, escuchar y comunicarse. Siendo la planificación un proceso de mediaciones, el escuchar es una tarea crucial del planificador” (Forester, citado en Bustelo, 1996: 21). En la búsqueda de “los significados posibles, los intereses subyacentes y las experiencias sustantivas”, propone Bustelo, los planificadores “contribuyen a desarrollar la voz, la acción y la autoconciencia de los otros” (1996: 21).

Siguiendo el análisis que Uribe Rivera hace de la obra de Matus, para el padre del enfoque PES, el plan tiene una estructura comunicativa en la que se puede distinguir, analíticamente hablando, un conjunto de actos de habla que a la luz de la filosofía del lenguaje permiten discernir cómo funcionan, a un cierto nivel, los momentos de la planificación.

En el *momento explicativo* se destacan las afirmaciones o aserciones, las expresiones y las declaraciones. A partir de las afirmaciones se constatan hechos y procesos problemáticos. Mediante las expresiones se califican estos hechos usando frases adjetivas que aceptan, rechazan o jerarquizan las aserciones. A través de las declaraciones se priorizan los problemas y se definen o concluyen nudos críticos. A partir de estos actos de habla se generan situaciones nuevas, ya que se decide actuar con vistas a su superación.

En el *momento normativo* se destacan las promesas (compromisos de acción), las directrices y declaraciones. A través de los compromisos se asume la promesa de efectuar una acción. Por medio de las directrices se ordena a determinados actores que efectúen algunas acciones. Y a partir

de las declaraciones se indican los responsables de la realización de módulos de acción.

El *momento táctico-operacional* es el momento de la implementación del plan, del monitoreo o evaluación y de la rendición de cuentas, por lo que es oportunidad también de provisión de información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos y compromisos del plan, con la finalidad introducir ajustes y correcciones. En este momento predominan las aserciones. Para Matus, los productos terminales de los planes son las operaciones como compromisos de acción. Las aserciones y expresiones son productos intermedios que contribuyen en la formulación de los compromisos. Las operaciones deben estar bien organizadas en términos lingüísticos, no pueden ser formuladas como objetivos vagos, criterios genéricos de acción o simples recomendaciones. Deben ser enunciadas de forma sintética y expresar una propuesta de intervención, a través de verbos que expresen acciones concretas. Por ejemplo, “sensibilizar a la población” no indica una acción concreta, sino que es el resultado de una acción anterior como “realizar campaña de comunicación”. Para que las operaciones denoten compromisos de acción, sus productos, bienes y servicios inmediatamente generados y resultados –efectos de los productos– deben también ser enunciados de manera objetiva, articulando indicadores cualitativos o cuantitativos que puedan ser mensurados. Finalmente, las operaciones como compromisos deben articular lingüísticamente responsables y tiempos de realización (Uribe Rivera, 2011).

A partir de la aplicación de la *teoría de la acción comunicativa* de Habermas, que a su vez se apoya en el enfoque

pragmático de Austin y Searle, Matus elabora una comprensión del plan como un conjunto de pretensiones de validez, cuyo valor de veracidad, corrección y autenticidad depende de la implementación de discursos argumentativos amplios que permitan la participación y el desarrollo de la capacidad de aceptación del mayor número de afectados.

Como propone Uribe Rivera a partir de su lectura de Matus, el plan situacional es entonces, en lo fundamental, una apuesta argumentativa. De cara a problemas complejos, susceptibles de abordajes e intervenciones alternativas, el plan construye su aceptabilidad social y su confiabilidad sobre la base de argumentos, donde varios/as actores/as se involucran directa o indirectamente en una discusión, buscando el mutuo convencimiento.



Las organizaciones como redes conversacionales

Muchas de nuestras convenciones actuales sobre planificación se basan en supuestos mecanicistas y biologicistas sobre las organizaciones –y su gestión–, que fueron acuñados a inicios y mediados del siglo xx (sujeto cartesiano, asociabilidad, negación del conflicto, lógica basada en objetivos y órdenes, estructura piramidal, funcionamiento asegurado por misiones, funciones y organigramas).

Con base en estos supuestos, habitualmente aislamos razón y decisión, separamos teoría y práctica –praxis– y prefiguramos roles y procedimientos de gestión diferenciados con una articulación prácticamente nula: unos deciden y otros ejecutan. Como cada actor tiene una función específi-

ca que cumplir, la idea integral del proyecto solamente importa a quienes se encargan de su formulación, los que habitualmente no participan de la ejecución. Consecuentemente, cada actor tiene acceso tan solo a la información que lo involucra, tornando jerárquicos los procesos de comunicación, propios de una estructura vertical y con el imperativo general de movilizar personas para implementar normas o procedimientos, y no para implicarlos en la recreación de la cultura y el proyecto organizacionales.

Después de cien años, estos supuestos siguen teniendo vigencia en los saberes y discursos de directivos de organizaciones (Spinelli, 2011) que no toman en cuenta lo que efectivamente hacen las personas en las organizaciones, subestiman o ignoran la importancia de las *tecnologías blandas*¹ en ellas, así como el impacto que tienen los procesos de alienación de los/as trabajadores/as en cualquier iniciativa de cambio organizacional.

1 El concepto de tecnología blanda lo tomamos de Emerson Merhy (2006), quien lo aplica al campo de la salud. Según este autor, los trabajadores de la salud utilizan un “maletín tecnológico” compuesto por tres modalidades de tecnologías: las tecnologías “duras”, que corresponden a los equipamientos, medicamentos, normas y estructuras organizacionales, etcétera; las tecnologías “blanda-duras”, que corresponden a los conocimientos estructurados, como son la clínica y la epidemiología; y las tecnologías “blandas”, que corresponden a las tecnologías relacionales, que permiten al trabajador escuchar, comunicarse, comprender, establecer vínculos y cuidar del usuario. Esta última, según Merhy, es una tecnología indispensable para poner en juego las otras, posibilitando al trabajador actuar sobre las realidades singulares de cada usuario en cada contexto.

El análisis formal y la diagnosis de las organizaciones se fundamentan de forma ineludible en la aplicación de alguna clase de teoría a la situación en cuestión. Como señaló Gareth Morgan (1990) en su ya clásico *Imágenes de la organización*, la mejor comprensión de una organización es aquella que toma en cuenta distintas teorías o explicaciones –imágenes– incluso rivales, evitando quedarse en un punto de vista fijo e inamovible. “Máquina”, “organismo”, “cerebro”, “cultura”, “juego de poder”, “prisión psíquica”, “instrumento de dominación”, “flujo de cambio y organización” son algunas de las imágenes o metáforas sobre la organización contenidas en este tratado de pensamiento metafórico, como el mismo Morgan calificó a su libro.

Estas metáforas proceden de diversas fuentes e inscripciones disciplinares, como el psicoanálisis, la biología, la sociología. No obstante, no aparecen en su planteo metáforas relativas al lenguaje como la argamasa fundante de las organizaciones. Las contribuciones de Wittgenstein, Austin, Searle y, más recientemente, Flores y Echeverría, vendrán a cubrir esa vacancia.

Según estos dos últimos autores, una organización puede ser analizada como fenómeno lingüístico: unidad construida a partir de conversaciones específicas, que están basadas en la capacidad de los seres humanos para efectuar compromisos mutuos cuando se comunican entre sí. Desde este punto de vista una organización es, en lo esencial, “una red estable de conversaciones” (Bustelo, 1996; Forester, 1980 y 1989; Flores, 1989; Maturana y Varela, 1984; Echeverría, 2005).

El trabajo sobre esta red conversacional, gran constructora de la identidad y la cultura organizacionales, y el de-

sarrollo de las competencias comunicativas de sus trabajadores/as son las claves que, desde la perspectiva de estos autores, pueden hacer de las organizaciones espacios en los que los trabajadores construyan lazos de estrecha cooperación y colaboración para el logro de objetivos comunes, encuentren sentido a su trabajo –y a sus vidas– y alcancen bienestar en ellos.

Lejos de procurar inscribir o alinear dichas conversaciones con determinada misión y visión institucional, lo que nos sugieren Hugo Spinelli y Gastão de Sousa Campos –este último particularmente con su Soporte Paideia²– es inscribir esas conversaciones en “narraciones que den cuenta de un porqué y un para qué” (Giddens, en Spinelli, 2011: 48). Narraciones que constituyan identidades en las que se vean reflejados sus integrantes/trabajadores/as. Narraciones que posean una mística que contenga y dé sentido, porque la articulación de místicas, narraciones y conversaciones de alta calidad son centrales para que una organización se constituya como una red de conversaciones con alto impacto de sus acciones.

2 Se trata de una metodología constructiva para ampliar la capacidad de análisis y de intervención de equipos y gerentes de salud en situaciones complejas, y en la elaboración de planes, proyectos de intervención sobre procesos de salud-enfermedad individuales o colectivos, y evaluación de acciones de salud. Esta metodología considera los efectos interactivos de los recursos de poder y de conocimiento, como también los efectos de los afectos sobre el trabajo y la gestión en salud. Para un primer acercamiento al soporte, recomendamos la lectura del artículo de De Sousa Campos, Gastão, “Paideia y gestión: un ensayo sobre el Soporte Paideia en el trabajo en salud”, publicado en la revista *Salud Colectiva*, Vol. 1, N° 1, pp. 59-67, 2005.

Esta propuesta de reinscripción de las redes conversacionales en narrativas prácticas y políticas a través de conversaciones sobre futuros deseables y posibles es, para nosotras, el aporte esencial de la comunicación estratégica a la gestión del cambio organizacional. Es cierto que, en la actualidad, se verifica una mayor convergencia de planteos analíticos y aplicaciones prácticas tradicionales –donde la comunicación es concebida como transmisión de información y las intervenciones son de *arriba hacia abajo*– con concepciones que entienden que el aporte de la comunicación a los procesos de cambio consiste en establecer nuevas comprensiones comunes y movilizar a diferentes actores, a fin de alcanzar su compromiso y participación en el logro de propósitos colectivos. Sin embargo, las nuevas comprensiones comunes y los procesos de movilización que estas animan siguen formulándose desde una lógica basada en objetivos y órdenes emanados desde la cima de una estructura piramidal, con el fin de implementar normas o procedimientos (Spinelli, 2011) y sin tomar en consideración las redes conversacionales que configuran la experiencia cotidiana de quienes efectivamente *hacen* la organización.

Mientras el aporte estratégico de la comunicación al cambio organizacional solamente se asocie a la formulación de algunos mensajes clave, a la circulación de determinada información y no a desatar conversaciones, animar discusiones y entrenarse en el diálogo, difícilmente se la reconozca como aspecto decisivo –estratégico– de los procesos de organización, participación y cambio social que implican intercambios, confrontaciones, negociaciones y construcción colectiva del significado de la experiencia humana. La comu-

nicación es estratégica³ cuando se construyen espacios de comunicación que, desde las prácticas cotidianas de la organización, incrementan las oportunidades para el desarrollo de competencias dialógicas, de cogestión y autogestión.

De Sousa Campos y Spinelli, pero también Flores y Echeverría, nos invitan a pasar de una lógica de gestión del cambio organizacional basada en el cumplimiento de órdenes a otra basada en el cumplimiento de compromisos; y, consecuentemente, a pasar de una lógica de monitoreo de procesos a una de monitoreo de conversaciones (Spinelli, 2011). El foco no está puesto en el control de los efectos de sentido, sino en la permanente reflexión/acción sobre las interacciones de los/as actores/as sociales en contextos dados. Es decir, no emitimos comunicados con la expectativa de controlar comportamientos, sino que entablamos/desatamos conversaciones con una dirección deliberada de cambio que requiere de ajustes permanentes.

3 Para una organización es estratégico aquello que de una u otra manera puede afectar el cumplimiento de su misión; que no depende de un solo factor porque es sistémico y por consiguiente requiere de una política que articule y coordine acciones y recursos; y que no es coyuntural y por ello demanda un trazado de acciones a corto, mediano y largo plazo para que sea sostenible. Por las razones antedichas, nos animamos a decir que la comunicación siempre es estratégica. Sin embargo, es difícil verla así si únicamente se la piensa como una cuestión de folletos, páginas *web* y campañas. Estas son cuestiones operativas importantes para la instrumentación de los procesos de comunicación, pero no son lo esencial de la estrategia: la intención de construcción de significado y sentido compartidos. Sobre este concepto –estrategia– trabajamos en el capítulo VII de este cuaderno.

Además, la lógica del cumplimiento de los compromisos implica entender y aprovechar la potencialidad de las redes conversacionales, necesariamente atravesadas por afectos, saberes y poderes, tres aspectos insoslayables en cualquier proceso de cambio planificado. Como señala De Sousa Campos a propósito de su Soporte Paideia, en procesos de intervención deliberada en las dinámicas de la organización/institución debe partirse de un supuesto fundamental, y es que “la constitución de los sujetos, de las necesidades sociales y de las instituciones es producto de las relaciones de poder, del uso de conocimientos y de modos de circulación de afectos” (2005: 62).

Justamente dos de estos aspectos –conocimiento y afecto– son objetos dilectos de los enfoques *manageriales* contemporáneos. Como plantea Marcela Zangaro (2010) a partir del análisis de *El nuevo espíritu del capitalismo*, la obra de Luc Boltanski y Ève Chiapello (2002), en la actualidad la posibilidad de que el trabajo se realice según los parámetros de productividad del capital depende de que el trabajador acepte voluntariamente el cumplimiento del trabajo y voluntariamente ponga en juego, de manera productiva, sus capacidades comunicacionales y relacionales, su creatividad y su compromiso con la actividad. Las políticas de *management* contemporáneas buscan implicar al/a trabajador/a para que asuma como propios los requerimientos y los objetivos del capital, generando una situación al menos paradójica. En palabras de Zangaro:

Cuando en los actuales dispositivos de gobierno manageriales pasan a primer plano aspectos subjetivos que bajo la lógica clásica de gestión ocupaban un lugar subordinado, ciertamente conllevan una potencia más humana, más integral: el trabajador puede poner en juego en su actividad aspectos más vinculados con sus capacidades intelectuales o emocionales. Pero esto no necesariamente tiene un efecto directamente más liberador ni más humanizante. (Zangaro, 2010: 175)

Desde nuestro punto de vista, lo que distingue a la gestión del cambio organizacional para la autonomía de las personas, de las políticas de manipulación de la subjetividad a los fines de la acumulación de capital, es la necesaria consideración analítica de las relaciones de poder y el horizonte indeclinable de democratización de las organizaciones, más aún cuando se trata de organizaciones con fines públicos, sean estatales o sociocomunitarias.

Orientaciones metodológicas para la planificación como narrativa argumentativa

Si, como venimos planteando hasta aquí, la planificación es una narrativa y la tarea crucial de los planificadores es la de comunicar –en el sentido etimológico del término, es decir, poner en común–, nos pareció apropiado cerrar este capítulo clarificando cuáles podrían ser las tareas dialógicas

que deberían llevarse a cabo en un proceso de planificación que procure la ampliación gradual de la autonomía de las personas y los grupos de trabajo, y la democratización de las organizaciones y el cambio social.

Para ello adaptamos la propuesta de Bustelo (1996), quien a su vez tomó y adaptó de Lauffer (1978). En el siguiente cuadro presentamos las tareas analíticas y dialógicas prioritarias en cada fase de la planificación social, entendida como proceso interactivo:

FASES	TAREAS ANALÍTICAS	TAREAS DIALÓGICAS
DEFINICIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción y análisis de la situación. • Conceptualización del problema. • Evaluación de las oportunidades y factibilidad de los cambios de acuerdo con los distintos actores involucrados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Involucrar a los que están relacionados de alguna manera con el problema o la solución. • Escuchar y poner en valor la información, los puntos de vista y las preferencias de aquellos que viven el problema y de los actores participantes. • Colaborar con el diálogo constructivo. Negociar reglas de "participación", discurso y desacuerdo. • Asegurar que los resultados de esta fase se presenten de manera útil y accesible para la toma de decisiones. • Facilitar discusión e interpretación colaborativa de los resultados. • Facilitar una comprensión común de la situación que tome en cuenta las perspectivas de los involucrados.
CONSTRUCCIÓN DE UNA ESTRUCTURA O RED DE RELACIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Determinación de la naturaleza de la relación entre varios actores, medios de comunicación entre ellos y tipo de organización. • Selección de las personas como expertos, animadores, movilizados, comunicadores, etcétera. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar las redes conversacionales. Identificar los canales, espacios, lenguajes y formatos privilegiados por los actores. • Establecimiento de la red formal e informal de comunicaciones. • Reclutamiento de las personas que conformarán el equipo de información, animación y apoyo.

<p>FORMULACIÓN DE UNA POLÍTICA Y DISEÑO DE ESTRATEGIAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de esfuerzos pasados y presentes para enfrentar el problema. • Desarrollo de objetivos, estrategias y recursos requeridos. Selección de una o varias alternativas para recomendar a los actores participantes. • Análisis de obstáculos y oportunidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambio de preferencias y promoción de las alternativas escogidas. • Test de factibilidad de las alternativas con los actores relevantes. • Consejos y asesorías sobre ventajas y desventajas, e inconvenientes y resistencias de cada opción. • Formulación de estrategias de comunicación para viabilizar el plan de acción.
<p>IMPLEMENTACIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Especificación en detalle de las tareas que serán desarrolladas de acuerdo a los objetivos consensuados. • Definición de responsabilidades para cada tarea y demás procedimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentaciones de las especificaciones a los actores relevantes para obtener su compromiso y los recursos necesarios. • Información y capacitación de responsables e involucrados. • Producción de recursos informativos y educativos.
<p>SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de un sistema para recolectar y analizar la información sobre el proceso. • Análisis de las consecuencias del cambio, definición de los ajustes necesarios o nuevos problemas que requieren nuevas acciones y programación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obtención de datos. • Interpretación desde la experiencia de cada actor. • Comunicación de los resultados a los actores pertinentes.

Fuente: Adaptación propia de la propuesta de Bustelo (1996).

A modo de cierre

Si acordamos con Bustelo en que los procesos de planificación son esencialmente “procesos de argumentación, diálogo y democratización en un mundo pluriactoral y complejo” (1996: 23), cualquier proceso de planificación es un proceso interactivo susceptible de intervención comunicacional. Como frecuentemente trabajamos con problemas complejos, susceptibles de abordajes e intervenciones alternativas, el plan construye su aceptabilidad social y su confiabilidad sobre la base de argumentos, donde varios/as actores/as se involucran directa o indirectamente en una discusión, buscando el mutuo convencimiento. En el apartado anterior identificamos algunas de las tareas dialógicas que no deben pasarse por alto para esa construcción. El trabajo sobre las redes conversacionales que son fundamento de la identidad y la cultura organizacionales, y el desarrollo de las competencias comunicativas de sus integrantes o trabajadores/as son aspectos insoslayables para hacer, de las organizaciones, espacios en los que los seres humanos desarrollemos lazos de cooperación para el logro de objetivos comunes y encontremos un sentido personal y colectivo a nuestro trabajo cotidiano –un porqué y un para qué–. Esta propuesta de reinscripción de las redes conversacionales en narrativas prácticas y políticas, a través de conversaciones sobre futuros deseables y posibles, es para nosotros el aporte esencial de la comunicación estratégica a la gestión del cambio organizacional en el marco de procesos de planificación. Como dijimos antes, la comunicación es estratégica cuando se construyen espacios de comunicación que, desde

las micropolíticas y prácticas cotidianas de la organización, incrementan las oportunidades para el desarrollo de competencias dialógicas, de cogestión y autogestión.

Bibliografía

- BUSTELO, Eduardo, "Planificación social: del rompecabezas al 'abrecabezas'". En *Cuaderno de Ciencias Sociales*, N° 92. Costa Rica, FLACSO - Programa Costa Rica, 1996.
- DE SOUSA CAMPOS, Gastão, *Gestión en salud. En defensa de la vida*. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2001.
- DE SOUSA CAMPOS, Gastão, "Paideia y gestión: un ensayo sobre el Soporte Paideia en el trabajo en salud". En revista *Salud Colectiva*, Vol. 1, N° 1. En línea. Disponible en: <http://revistas.unla.edu.ar/saludcolectiva/article/view/13/pdf>. La Plata, 2005.
- ECHEVERRÍA, Rafael, *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile, Sáez Editor, 2005.
- FLORES, Fernando, *Inventando la empresa del siglo XXI*. Santiago de Chile, Dolmen Ediciones, 1989.
- FORESTER, John, "Listening the social policy of everyday life (Critical theory and hermeneutics in practice)". En revista *Social Praxis* 7, N° 3/4. Ithaca, 1980.
- FORESTER, John, *Planning in the face of power*. Berkeley, University of California Press, 1989.
- FRANCO, Túlio y MERHY, Emerson, "Mapas analíticos: una mirada sobre la organización y sus procesos de trabajo". En revista *Salud Colectiva*, Vol. 5, N° 2. En línea. Disponible en: <http://revistas.unla.edu.ar/saludcolectiva/article/>

[view/259/260](#). Buenos Aires, 2009.

GIDDENS, Anthony, *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1987.

JARAMILLO LÓPEZ, Juan, *Modelo de comunicación pública organizacional e informativa para entidades del Estado (MCPOI)*. Bogotá, USAID-Casals & Associates Inc., 2004.

JARAMILLO LÓPEZ, Juan, “¿Comunicación estratégica o estrategias de comunicación? El arte del ajedrecista”. Documento presentado en el VII Simposio Latinoamericano de Comunicación Organizacional “Comunicación estratégica o estrategias de comunicación, he ahí la cuestión del DIRCOM”. Cali, Universidad Autónoma de Occidente, 2011.

MATURANA, Humberto y VARELA, Francisco, *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1984.

MERHY, Emerson, *Salud: cartografía del trabajo vivo*. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2006.

MERHY, Emerson; FEUERWERKER, Laura y CECCIM, Ricardo, “Educación permanente en salud: una estrategia para intervenir en la micropolítica del trabajo en salud”. En revista *Salud Colectiva*, Vol. 2, N° 2. En línea. Disponible en: <http://revistas.unla.edu.ar/saludcolectiva/article/view/62/43>. Buenos Aires, 2006.

MORGAN, Gareth, *Imágenes de la organización*. Madrid, Alfaomega y Rama, 1990.

SPINELLI, Hugo, “Las dimensiones del campo de la salud en la Argentina”. En PETRACCI, Mónica y WAISBORD, Silvio (compiladores), *Comunicación y salud en la Argentina*. Buenos Aires, La Crujía, 2011.



- URIBE RIVERA, Francisco, "Argumentación y construcción de validez en la Planificación Estratégica-Situacional de Matus". En *Cad. Saúde Pública*, Vol. 27, N° 9. En línea. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v27n9/18.pdf>. Río de Janeiro, 2011.
- ZANGARO, Marcela, "Subjetividad y trabajo: el management como dispositivo de gobierno". En *Trabajo y Sociedad*, Vol. 15, N° 16. Santiago del Estero, 2010.

PARTE II

Abordajes

Capítulo V

Abordajes comunicacionales en procesos de desarrollo/cambio social¹

Por Daniela Bruno y Lucía Guerrini

Introducción

En este capítulo nos abocaremos a revisar la riqueza analítica y propositiva de la comunicación en el campo del desarrollo, en el actual contexto de *redimensionamiento* de la cultura y su relación con el cambio social, bajo la premisa de que estos postulados y experiencias reconfiguran los escenarios y competencias de los comunicadores en nuestras sociedades.

1 Este capítulo es una adaptación de Bruno, Daniela y Guerrini, Lucía, "La dimensión cultural del desarrollo: rastreo histórico de los principales enfoques y estrategias de abordaje comunicacional". En Bruno, Daniela y Guerrini, Lucía (compiladoras), *Cultura y posdesarrollo: perspectivas, itinerarios y desafíos de la comunicación para el cambio social*. La Plata, Ediciones del IICOM/UNLP, 2014. Disponible en: <http://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/187>.

Con este objetivo, el texto transitará por tres grandes ejes temáticos. Como primer paso, trabajaremos sobre el concepto de *desarrollo* desde una perspectiva histórica; es decir, desde su surgimiento en el marco de una idea de progreso, pasando por las críticas y las revisiones que dieron paso a lo que hoy se considera el posdesarrollo. Luego, nos detendremos en el análisis retrospectivo del campo de la comunicación para el desarrollo en Latinoamérica, identificando los principales abordajes teóricos y sus aplicaciones prácticas más relevantes, para intentar reconocer los cambios experimentados. Por último, reflexionaremos sobre la creciente relevancia adquirida por la dimensión cultural y comunicacional del desarrollo, sus postulados y desafíos, así como sus aportes a los procesos democráticos actuales desde una perspectiva del cambio social.

El concepto de desarrollo

El concepto de desarrollo fue incluido en la agenda internacional en 1919 por Woodrow Wilson, el entonces presidente de EE. UU., en las postrimerías de la Primera Guerra Mundial. Años más tarde, otro mandatario estadounidense sería el encargado de instalar definitivamente el término. Harry Truman, en su discurso sobre el “Estado de la unión” de 1949, interpeló a la opinión pública mundial a movilizar energías para luchar contra los grandes desequilibrios sociales que amenazaban con abrirle paso al comunismo (Mattelart, 1993; Cortés, 2009; Esteva, 2000; entre otros).

Como señalan Juan Carlos Gimeno y Pilar Monreal:

El concepto moderno de desarrollo apareció en unas determinadas condiciones históricas que significaron un cambio en las relaciones internacionales y la emergencia de un nuevo orden mundial: el declive del colonialismo y la consolidación de los Estados-nación, la emergencia de la Guerra Fría, la necesidad del capitalismo de encontrar nuevos mercados y la confianza en las posibilidades de la aplicación de la ciencia para abordar los problemas de cada una de las sociedades mediante la ingeniería social. (Gimeno y Monreal, 1999: 5)

Además, para estos dos autores:

El proceso de descolonización post Segunda Guerra Mundial coincidió con la adopción de los países emergentes de políticas nacionales para salir del subdesarrollo, que reproducían la dependencia de las antiguas colonias [...]. Esto consolidó un camino de única vía que hizo del desarrollo una institución universal, dentro de un determinado orden mundial de relaciones entre Estados Nacionales, reguladas por organizaciones supranacionales como Naciones Unidas y las agencias afines. (Gimeno y Monreal, 1999: 6)

La emergencia del discurso del “subdesarrollo” propuso la idea de cambio planificado y les atribuyó a los actores supranacionales, tales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), el rol de “agentes internacionales” de los “cambios nacionales” para inducir un cierto patrón de “desarrollo”.

En la legitimación e institucionalización del desarrollo y del subdesarrollo, la planificación o la planeación fueron centrales a éste desde sus principios (Escobar, 2001). Estos conceptos encarnan la creencia de que el cambio social puede ser manipulado. De allí nace el axioma de que todas las regiones o naciones “subdesarrolladas” pueden marchar hacia el progreso o el desarrollo con solo seguir un plan secuencial de acciones.

La modernización, como paradigma y modelo de acción, traía de la mano una visión lineal del desarrollo: la “evolución” de las naciones se daría gradualmente, casi de manera natural, hasta llegar a los estadios superiores siguiendo el ejemplo de los países centrales. La variable fundamental era la económica y el progreso estaba vinculado a las mejoras en infraestructura (hospitales, escuelas), vías de transporte (caminos y rutas para mejorar la comercialización) y técnicas productivas para la industria, el comercio y el sector rural. De esta manera, el crecimiento económico se transformó en el factor imprescindible para alcanzar las sucesivas etapas de desarrollo.

Sin embargo, ya en los años sesenta este modelo mostraba signos de crisis. En ese momento, se creyó que gran parte del problema y los conflictos generados radicaban aún en la falta de información y preparación de las comunidades de los

países “en vías de desarrollo”, lo que generaba resistencias a la hora de apropiarse de los métodos y técnicas que el “primer mundo” proponía como condiciones necesarias para el desarrollo y el afianzamiento de las instituciones democráticas.

Como consecuencia, los países centrales –con Estados Unidos a la cabeza– generaron una estrategia de transferencia de recursos y conocimientos que fue denominada Alianza para el Progreso², de la cual surgieron múltiples proyectos que tuvieron como fin transformaciones en materia educativa, sanitaria, edilicia y productiva. Se esperaba generar y fortalecer procesos de alfabetización; transferir tecnologías y conocimientos sobre formas de producción; implementar nuevas estrategias de prevención y tratamiento de enfermedades, como también mejoras en las costumbres alimenticias, en el tratamiento de los recursos naturales y en las dinámicas de organización comunitaria, etcétera.

Bajo el concepto de desarrollismo se generaron intervenciones que buscaban implantar los “cambios mentales necesarios”: modificaciones en las conductas de los individuos para facilitar la adopción de un modelo de desarrollo exógeno y centrado en aspectos económicos.

2 Fue ideada por el presidente de Norteamérica, John F. Kennedy, y aprobada en el Consejo Interamericano Económico y Social realizado en Punta del Este, durante agosto de 1961, en respuesta a la “avanzada comunista” que representaba un peligro en la región luego de acontecida la Revolución Cubana en 1959. Todos los países latinoamericanos, excepto Cuba, ratificaron su adhesión a las políticas del desarrollismo que se consolidaban con la Alianza para el Progreso.

Pasaron los años y estas iniciativas no lograron el impacto esperado por sus promotores. El paradigma modernizador o desarrollista encontró una fuerte interpelación desde los “depositarios” del desarrollo. Mientras las perspectivas liberales dominantes apostaban al crecimiento económico, la competitividad y la innovación, nacieron otras visiones que desafiaron lo establecido. Durante la década del setenta, los países “periféricos”, denominados así por oposición a los centrales, habían comenzado a plantear el etnocentrismo de las teorías desarrollistas que negaban la especificidad de las culturas y la autodeterminación de las naciones. Estas miradas “críticas” hicieron su aparición en escena a partir de los procesos de reestructuración capitalista, registrados en los países centrales y en los predominantemente periféricos, como respuesta frente a la crisis de acumulación del sistema.

En este marco, los enfoques de base marxista –como la teoría de la dependencia– centraron su atención en la naturaleza asimétrica y desigual del desarrollo capitalista, manifestada en los niveles local, nacional e internacional. Más tarde, las aproximaciones sustantivistas³ y posestructu-

3 Para el antropólogo económico Karl Polanyi (1886-1964) el significado sustantivo de lo económico deriva del hecho de que, para su subsistencia, el ser humano necesite del intercambio con la naturaleza y sus semejantes. Desde la perspectiva sustantivista, la racionalidad económica debería centrarse en la satisfacción de necesidades materiales y no en la búsqueda de maximización de los beneficios individuales. Polanyi basó su teoría en el estudio de algunas economías primitivas en las que las transacciones económicas no podían

ralistas pusieron énfasis en la valorización de la vida y la cultura de cada lugar; de la escala humana y comunitaria; y de la producción de conocimiento y poder en los niveles socioterritoriales, como alternativas a los discursos y prácticas hegemónicas (al capitalismo, la globalización y el desarrollismo, en particular).

Ante los cuestionamientos realizados por los movimientos socioculturales y las teorías críticas que, como se dijo, se hicieron más fuertes en los años setenta, pero tenían sus orígenes ya en los sesenta, los productores de los discursos y prácticas hegemónicas fueron rápidos en su mimetismo político y decidieron utilizar nuevos “apellidos” para nombrar al desarrollo, resignificando justamente aquellos propuestos por sus detractores. De esta manera, con el correr del tiempo fueron apareciendo “nuevas” concepciones que hablaron de “desarrollo participativo”, “otro desarrollo”, “desarrollo integrado”, “desarrollo endógeno”, “eco-desarrollo”, entre otros. Así, en los últimos años surgieron los conceptos de “desarrollo local”, “sostenible” y “humano” (Vargas Soler, 2007).

Durante la década del noventa, distintos organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales (ONG), entre los que sobresale el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), propusieron un nuevo concepto

ser comprendidas por fuera de ciertas obligaciones sociales basadas en los principios de reciprocidad, redistribución e intercambio, más apropiados que la racionalidad instrumental para comprender la lógica de circulación de bienes y servicios.

de desarrollo humano (DH) que sintéticamente puede definirse como “el proceso de ampliar la gama de opciones de las personas, brindándoles mayores oportunidades de educación, atención médica, ingreso y empleo, y abarcando el espectro total de opciones humanas, desde el entorno físico en buenas condiciones, hasta las libertades económicas y políticas” (PNUD, 2002). Según sus críticos, el paradigma del desarrollo humano fue canalizado a América Latina y otras partes del mundo a través de diversos mecanismos institucionales e intervenciones específicas (créditos para la generación de políticas públicas en materia de salud y educación), que han dado como resultado la creación de un régimen de representación jerárquico de la realidad entre las distintas localidades, regiones o países que alcanzan un mayor o menor índice de desarrollo humano (IDH). Esta forma de valorar cada realidad continúa posicionando al crecimiento económico como la variable determinante del índice y de la escala de desarrollo alcanzada.

Medio siglo de comunicación para el desarrollo en nuestro continente

La difusión de innovaciones: la cultura como obstáculo

Según Gustavo Aprea y Roxana Cabello (2004), la renovación académica acontecida en el contexto de los proyectos desarrollistas de los años cincuenta y sesenta influyó decisivamente en la delimitación inicial del campo, al favo-

recer la realización de los primeros estudios y la creación de las primeras instituciones académicas específicas.

Durante el desarrollismo la comunicación fue concebida básicamente como difusión de información a partir de un diagnóstico de tipo funcional,⁴ en el marco de un proyecto modernizador. La teoría de la modernización, que identificaba como causas subyacentes del subdesarrollo el déficit cultural y de información, tuvo una influencia importantísima y, por ello, resulta central para comprender el enfoque que predominó en las primeras elaboraciones e intervenciones que desde la comunicación se concibieron como aportes al desarrollo.

Así, la estrategia primordial de acción se concentró fundamentalmente en los medios de comunicación y en la formación de agentes que planificaran y mediaran los nuevos formatos y contenidos de estos modernos medios, para la integración de la población y la creación de un mercado de

4 En el que la sociedad es una totalidad integrada por elementos que interactúan, se interrelacionan y son interdependientes. Cada cual hace su parte y todos aportan a un equilibrio dinámico que requiere en todo momento de ajustes y reajustes. La tendencia del sistema es integración y absorción de las disfunciones o desvíos. Por lo tanto, el progreso y el cambio, el desarrollo, son productos de la adaptación. En lo que respecta a los medios de comunicación, estos confieren estatus y legitiman normas y valores de transmisión cultural y de entretenimiento. Los medios de comunicación son rescatados básicamente en relación a su capacidad para distribuir noticias esenciales para el desarrollo, favorecer los contactos culturales y el desarrollo cultural, procesos todos a través de los cuales se garantiza una mayor integración y cohesión social, ampliando la base de normas comunes, experiencias, etcétera.

consumo. La exposición a los medios de comunicación masiva, junto a la alfabetización y la urbanización, fueron considerados factores capaces de propiciar actitudes y comportamientos modernos.

En este primer momento –en el que las estructuras de mediación social privilegiadas fueron el sistema de medios y el mercado–, las identificaciones nacionales, étnicas, religiosas y de clase desaparecieron, definiendo la historia como un progreso evolutivo universal, mundial y determinista, e instaurando un único lenguaje del progreso económico, social, político y cultural (White, 1992).

A mediados de los años setenta, muchos referentes de las teorías modernizantes/difusionistas consideraron necesaria una revisión del sesgo individual y psicológico que predominó en los planteos iniciales. Un sesgo que requería ser complementado con una mayor atención a los contextos sociales y culturales específicos de las poblaciones en los que la comunicación ocurría, así como a los niveles de satisfacción y a la dimensión cognitiva de la acción (y no solo actitudinal y conductual). Esa revisión permitió que se perfeccionaran los modelos de comunicación para el cambio conductual o cambio de comportamiento que dominarían la perspectiva anglosajona, más precisamente angloamericana. A ellos se sumó el auge de las estrategias de mercadeo comercial y político, y su introducción en el área educativa.⁵ A partir de los años

5 En el clásico artículo “Broadening the Concept of Marketing”, pu-

setenta, el *marketing* social y las teorías conductuales van a retroalimentarse y seguir desarrollándose en EE. UU., aunque en América Latina, en palabras de Carlos Cortés, van a aparecer poco o, si aparecen, lo harán “de una manera degradada, en la que la fase de la campaña de medios se autonomiza e instrumentaliza como un síntoma que advertía la presencia inmutable del exceso de fe en los medios, desde una concepción de planeamiento normativo” (2009: 14).

Paralelamente, y como consecuencia de las intervenciones anteriormente aludidas, un grupo bastante heterogéneo de investigadores latinoamericanos comenzó a preocuparse por las consecuencias sociales de la aplicación de estos modelos. Paulo Freire, Joao Bosco Pinto, Antonio Pasquali, Juan Díaz Bordenave, Luis Ramiro Beltrán y Mario Kaplún, entre otros, comenzaron a cuestionar los presupuestos con los que ellos mismos habían empezado a trabajar en los años cincuenta. Dieron así origen a dos corrientes de investigación y planificación de la comunicación: una, de corte macrosocial, vinculada a la regulación de los medios en el contexto de un mundo visto como desigual e injusto, conocida como *políticas nacionales de comunicación* (PNC); y otra, de carácter microsocial, a la que aquí referiremos como *comunicación popular*.

blicado en el *Journal of Marketing* en enero de 1969, Philip Kotler y Sydney J. Levy exponen cómo todas las funciones del *marketing* pueden ser aplicadas a la gestión y los propósitos de organizaciones diferentes de la empresa, tales como la Iglesia católica, un departamento de policía, el Banco Mundial, los sindicatos, las universidades, los museos, etcétera.

Las políticas nacionales de comunicación. La denuncia del imperialismo cultural

Cuando el desarrollismo clásico entró en crisis a fines de los sesenta, aunque persistía la visión instrumental de los medios y la idea de la comunicación como sinónimo de transmisión de información, empezó a cuestionarse el marcado desequilibrio prevaleciente en la posesión y manejo de los recursos de información (disponibilidad y acceso a medios y tecnologías de información y comunicación; el número, la escala y el alcance de agencias, empresas publicitarias y servicios propagandísticos) que favorecía a los países avanzados en desmedro de los más rezagados. De acuerdo a esta postura, los contenidos de aquella información desdibujaban las realidades de los países en desarrollo, debilitaban sus identidades y profundizaban la dependencia económica.

Las PNC y los debates respecto a la democratización de la información y la comunicación no pueden entenderse sino como parte de la reivindicación política planteada en torno al Nuevo Orden Informativo Internacional (NOII) y al Nuevo Orden Mundial de la Información y de la Comunicación (NO-MIC). Es decir, “se introduce a partir de su legitimación en el marco político del debate por el desarrollo y la inequidad de la distribución de la riqueza en el mundo, por una parte, y por el avance del pensamiento crítico de los comunicadores latinoamericanos, por otro” (Uranga y Bruno, 2001: 7).

Si bien esta lucha contra el desequilibrio tiene sus antecedentes en los reclamos de los países no alineados en el año 1973 –con su reivindicación de un Nuevo Orden Económico Internacional–, fue en 1976 cuando la Unesco recibió

el mandato de apoyar al NOII y patrocinó en Costa Rica la primera Conferencia Intergubernamental, la cual giró sobre las PNC y tuvo una fuerte oposición de la Sociedad Interamericana de Prensa (SIP). Luego se constituyó la comisión que elaboraría lo que conocemos como el Informe MacBride⁶, presentado en la Conferencia Mundial de la Unesco en 1980.

La discusión en torno a las PNC se vio favorecida por el nuevo impulso que experimentó la mencionada teoría de la dependencia desde fines de los años sesenta, cuando se empezó a discutir la responsabilidad (o complicidad) de las élites latinoamericanas por el atraso de estos países. Esta teoría reconocía la existencia de un factor interno y otro externo coparticipando en la situación de subdesarrollo de los países del Sur. Como consecuencia, la solución para acabar con el *imperialismo cultural* dependía del Estado, quien debía tomar el control total de las PNC para garantizar no solo una pluralidad de voces, sino también el acceso igualitario a información y consumos de diversa índole.

En líneas generales, en este momento histórico los líderes nacionales entendieron que las PNC favorecían sus

6 El Informe MacBride, también conocido como “Un solo mundo, voces múltiples”, es un documento redactado por una comisión que fue presidida por el irlandés Seán MacBride, ganador del Premio Nobel de la Paz. El propósito del escrito fue analizar los problemas de la comunicación en el mundo y las sociedades modernas, particularmente con relación a la comunicación de masas y a la prensa internacional. Y, en consecuencia con ello, aportar sugerencias para la construcción de un nuevo orden comunicacional capaz de resolver estos desequilibrios y promover la paz y el desarrollo.

objetivos de autonomía. En otras palabras, los objetivos de independencia política y económica eran posibles si también se garantizaba la independencia cultural. De ahí que las discusiones en torno a la cultura popular foránea y el imperialismo cultural empezaran a multiplicarse, así como la discusión en torno al valor de la información para la toma de decisiones políticas vitales en el desarrollo de un proyecto nacional (White, 1992).

De modo que el Estado, en tanto estructura organizacional, será planteado como la institución encargada de desarrollar un sentido de identidad nacional y el auténtico y legítimo representante de los ideales de autonomía (White, 1992). La planificación sistemática y centralizada se constituyó en su recurso fundamental para llevar este objetivo a cabo.

Es en este momento que el debate acerca del desarrollo se desplaza de lo estrictamente económico a lo social y político, e incorpora lo cultural; lo cual redundó en una serie de debates no solo en torno a la soberanía nacional, sino también a la democratización interna del sistema de medios y la necesidad de garantizar una mayor participación popular en él.

Esto último, dirá Robert White (1992) desde una visión crítica, no “encajó” con la concepción de planificación centralizada vigente en aquel momento y generó un debate sobre si era posible que el consenso cultural pudiera ser creado por poderosos medios de comunicación que no solo no educaban, sino que alienaban al pueblo.

La comunicación popular

Aunque las experiencias de comunicación popular encuentran su apogeo en la década de 1970, sus orígenes datan de mediados del siglo pasado. En esta línea de trabajo América Latina tuvo y tiene una rica trayectoria, tanto por sus valiosas experiencias como por las reflexiones teóricas que estas posibilitaron, generando corrientes de pensamiento y acción representativas en el campo de la comunicación, el desarrollo y el cambio social.

En busca de otro desarrollo para América Latina, la *comunicación popular*, o *comunicación alternativa*, tomó fuerza con los aportes del educador brasileño Paulo Freire. Con la idea de construir una comunicación horizontal y participativa, se partió de una perspectiva dialógica cuya tarea principal fue dar voz a los *sin voz*. Las prácticas apuntaron a democratizar la información y así crear nuevas formas de participación social.

La crítica al modo de vida urbano y racionalizado que, con valor normativo, se *bajaba* desde el Estado, sentará las bases para el surgimiento de una comunicación alternativa, popular, horizontal y grupal entre los más pobres de las zonas rurales y urbanas.

Aquellos símbolos y matrices culturales, que hasta entonces habían sido estigmas de estatus de las minorías étnicas raciales y que explicaban el desprecio hacia la historia oral y la narrativa de las clases bajas, se convirtieron en auténticas banderas que reivindicaron positivamente todo lo asociado con la vida de los pobres (White, 1992). Los estigmas devinieron en símbolos de una identidad popular

que fue planteada como fuente de energía y esencia de la auténtica cultura nacional, y epicentro a partir del cual debía organizarse la esfera pública.

Hasta entonces, los relatos del desarrollo se habían manejado con una definición marginal y paternalista del campesinado, los aborígenes y los pobres urbanos o sectores populares. Para la comunicación popular, por el contrario, estos pueblos, que habían sido primero definidos como atrasados (desde el difusionismo) y luego como alienados (desde la teoría crítica), eran capaces no solo de resistir activamente a la modernización, sino también de articular un concepto alternativo de desarrollo y consolidar la base de una organización política propia.

En lo que respecta a sus modos privilegiados de intervención, la comunicación popular y alternativa hará un uso sistemático de canales y técnicas para incrementar la participación de las comunidades. Ello bajo el supuesto de que la comunicación no es persuasión, sino un proceso mediante el cual se crea y se estimula el diálogo, la discusión, la toma de conciencia sobre la propia realidad, la recuperación de la identidad cultural, la confianza, el consenso y el compromiso entre las personas.

La comunicación, desde esta perspectiva, estará al servicio de una experiencia educativa de descubrimiento creativo del mundo centrado en el ser humano. Los miembros de la comunidad –y no los profesionales– serán los encargados de promover estos procesos de participación y pensamiento crítico, y no necesariamente de modernización y progreso tecnológico.

A su vez, los medios de comunicación serán tomados en cuenta para generar estrategias de recepción en pequeños

grupos, con el objetivo de desarrollar actitudes críticas sobre su forma y contenido, propiciar el debate sobre ciertos temas, abrir espacios a otras voces y poner en común puntos de vista. Todo lo anterior como paso necesario para la organización comunitaria.

Más allá de sus valiosos aportes al campo de la comunicación y la participación comunitaria, muchas de las revisiones críticas –aun las más comprometidas con esta mirada– coinciden en señalar que la propuesta de la comunicación popular (y alternativa) no previó la posibilidad de una integración crítica. Según Rosa Alfaro, la comunicación popular no advirtió:

Los diversos procesos de integración [de los sectores populares] al sistema imperante, incluyendo el comunicativo; menos aún los cambios valóricos reales e imaginarios que dibujaban otros modelos de sociedad no consecuentes con los de la comunicación y la educación popular. La propia vida cotidiana y los sentidos comunes en constante producción y reproducción llevaban a otros sentidos, también coherentes con las propuestas hegemónicas del poder. (Alfaro, 1999a: 5)

Asimismo, muchos replanteos indican que el énfasis puesto en la lucha colectiva significó, en la práctica, una renuncia a la deliberación personal, a la legitimación del bien propio y al entretenimiento en sí. Retomando nuevamente a Alfaro:

Quienes buscaron otra propuesta valórica no supieron estudiar los cambios que estaban ocurriendo en los sentidos comunitarios, en las definiciones pragmáticas de las organizaciones populares, tan formales y a veces coercitivas, menos aún tuvieron la capacidad de pensar otra idea práctica y axiológica de comunidad moderna [...]. Tampoco se llegó a formular un manejo estético alternativo donde el sólo encuentro del entretenimiento sea en sí profundamente liberador. (Alfaro, 1999a: 6)

Con todo, aun tomando en cuenta estas revisiones críticas, nos animamos a decir que la comunicación popular significó para el campo un gran impulso ético y de responsabilidad con los más desposeídos, en diálogo participativo con ellos para su liberación educativa.

Globalización, ciudadanía y comunicación

Ya en los años noventa, las temáticas asociadas a la globalización y a las tecnologías digitales, por un lado, y las vinculadas con las *identidades* microsociales, por el otro, exigieron la ruptura (o provocaron el *desvanecimiento*) de casi todos los supuestos teórico-metodológicos, epistemológicos y –sobre todo– ideológicos que habían sostenido la investigación de la comunicación en las décadas previas.

En el mismo momento en que la ritualización y espectacularización de la política se constituían en objeto de interés

de las investigaciones en el campo, aparecieron las preocupaciones por las conexiones entre este malestar en la cultura y los procesos de representación y participación popular. Algunos autores comenzaron a advertir sobre los riesgos de disolución de lo político y su reemplazo por una estética de lo popular que ya no se preguntaba, como en las décadas precedentes, si los medios hacían avanzar o retroceder las luchas populares, sino cuál era la clave de su éxito entre los más pobres (Mata, 1995).

De este modo, empezaron a gestarse conceptualizaciones que articularon ciudadanía y comunicación. Al preguntarse por la construcción del poder y los sujetos políticos, aquellas buscaron reconocer la modalidad de presentación de los procesos hegemónicos en las sociedades actuales. En este contexto, adquiere relevancia la noción de ciudadanía comunicativa, propuesta por María Cristina Mata, como “el reconocimiento de la capacidad de ser sujeto de derecho y demanda en el terreno de la comunicación pública, y el ejercicio de ese derecho” (2006: 13).

Así, la función de los/as comunicadores/as se propone como la de promover, acompañar y sostener un encuentro de la sociedad consigo misma y con su futuro. Tarea nada sencilla, pues no solo es cuestión de facilitar una acción política, sino que significa una transformación de las narrativas y estéticas de comunicación, de manera que posibiliten una expresión y un diálogo plural y creativo. Se trata de propiciar el debate público dentro de un modelo comunicacional que busque la creación y mantenimiento de redes de diálogo y producción simbólica, capaces de garantizar una democracia culturalmente vivida. Es decir, asumida como valor y práctica.

Perspectivas de la comunicación para el cambio social en el siglo XXI

No resulta una tarea en absoluto sencilla sintetizar la praxis actual de la comunicación para el desarrollo y el cambio social. Asumiendo esta dificultad, elegimos el planteo de Erick Torrico Villanueva (2004) para ensayar una primera caracterización: durante el período difusionista la meta principal era motivar e *inducir* el desarrollo; durante el período crítico se crearon espacios para el debate político; en tanto, en el período culturalista el núcleo pasó a ser la reconstrucción de identidades y la articulación de una sociedad tecnológica mundial.

Esta centralidad se da en un contexto de mundialización o globalización en el que la cultura se coloca en una relación novedosa con la economía y la política: la capacidad de procesar símbolos hoy es elemento directivo de la producción, y las luchas políticas son cada vez más una disputa por el modelo cultural de sociedad.

No obstante, esta centralidad de la cultura no ha provocado un cuestionamiento profundo de la cultura del desarrollo, identificada con el crecimiento sin límites de la producción, que hace del mundo un objeto de explotación. Por el contrario, esta centralidad ha devenido frecuentemente en la instrumentalización económica y política de la cultura con fines de perpetuación de la dinámica radicalmente invasiva de los modelos aún hegemónicos de desarrollo (Martín-Barbero, 1999).

El neoliberalismo ha abierto el cauce a la globalización, un sistema mundial dominado por grandes empresas trans-

nacionales y por un sector financiero en expansión, exigiéndole a los estudios sobre el desarrollo la consideración de estos poderes fácticos. Por ello es que coincidimos con Torrico Villanueva cuando plantea que lo esencial del debate en el nuevo siglo pasa por los procesos de negociación y resistencia frente a la escalada hegemónica global.

Es en esta coyuntura en la que adquiere especial importancia el estudio y la crítica de las estrategias narrativas, argumentativas, retóricas y dramáticas (o de puesta en escena), mediante las cuales se construye, enuncia y visibiliza la legitimidad dominante de unos modelos de desarrollo y su autorización en discursos públicos de actores/as hegemónicos (Antonelli, 2010). Consideramos que esta tarea de deconstrucción debe acompañarse con esfuerzos por hacer visibles las resistencias sociales a esos modelos hegemónicos de desarrollo como apuesta *de-colonial*, y con propuestas y proyectos que retomen la tradición crítica latinoamericana para generar el cambio social.

Bibliografía

- ALFARO, Rosa M., "Culturas populares y comunicación participativa: en la ruta de las definiciones". En *Memorias Foro Internacional: ¿Participación social en los medios masivos? Canales regionales y sociedades urbanas*. Bogotá, Universidad Minuto de Dios, 1999a.
- ALFARO, Rosa M., "Repensar la política y la comunicación: trances y apremios para construir ciudadanía". En *Construyendo ciudadanía, equidad y paz*. Lima, WACC-ALC, 1999b.

- ALFARO, Rosa M., *Otra brújula: innovaciones en comunicación y desarrollo*. Lima, Calandria, 2006.
- ANTONELLI, Mirta, “Minería transnacional y dispositivos de intervención en la cultura. La gestión del paradigma hegemónico de la minería responsable y el desarrollo sustentable”. En ANTONELLI, Mirta y SVAMPA, Maristella (editoras), *Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales*. Buenos Aires, Biblos, 2010.
- APREA, Gustavo y CABELLO, Roxana, “Los procesos comunicativos en los proyectos de desarrollo humano. Un enfoque teórico-metodológico”. En APREA, Gustavo (compilador), *Problemas de comunicación y desarrollo*. Buenos Aires, UNGS-Prometeo, 2004.
- BRUNO, Daniela y GUERRINI, Lucía, “La dimensión cultural del desarrollo: rastreo histórico de los principales enfoques y estrategias de abordaje comunicacional”. En BRUNO, Daniela y GUERRINI, Lucía (compiladoras), *Cultura y posdesarrollo: perspectivas, itinerarios y desafíos de la comunicación para el cambio social*. La Plata, Ediciones del IICOM-UNLP, 2014. Disponible en: <http://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/187>.
- CORTÉS, Carlos, “La comunicación al ritmo del péndulo. Medio siglo en busca del desarrollo”. Bogotá-Quito, mimeo (edición revisada), 2009.
- ESCOBAR, Arturo, “Antropología del desarrollo: desarrollo y antropología en la modernidad”. En *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Bogotá, ICAN-CEREC, 2001.
- ESCOBAR, Arturo, “El ‘postdesarrollo’ como concepto y práctica social”. En MATO, Daniel (coordinador), *Políticas de eco-*

- nomía, ambiente y sociedad en tiempos de la globalización. Caracas, Universidad Central de Venezuela, 2005.
- ESTEVA, Gustavo, "Desarrollo". En VIOLA, Andreu (compilador), *Antropología del desarrollo. Teorías y estudios etnográficos en América Latina*. Barcelona, Paidós, 2000.
- GIMENO, Juan C. y MONREAL, Pilar (editores), *La controversia del desarrollo. Críticas desde la antropología*. Madrid, Libros de la Catarata, 1999.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús, *De los medios a las mediaciones*. México D.F., GG Mass Media, 1987.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús, "Transformaciones comunicativas y tecnologías de lo público". En revista *Metapolítica*, Vol. 5, N° 17. Puebla, 2001.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús, *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- MATA, María C., "Interrogaciones sobre el consumo mediático". En revista *Nueva Sociedad*, N° 140. Caracas, 1995.
- MATA, María C., "Comunicación y ciudadanía. Problemas teórico-políticos de su articulación". En revista *Fronteiras. Estudos Midiáticos*, Vol. VIII, N° 1. Brasil, 2006.
- MATTELART, Armand, *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*. Madrid, Fundesco, 1993.
- PNUD, Informe sobre Desarrollo Humano 2002, España, Ediciones Mundi-Prensa, 2002.
- RENDUELES, César, "Karl Polanyi o la humildad de las ciencias sociales". En *Nexo. Revista de Filosofía*, N° 2, 2004. En línea. Disponible en: <https://dedona.files.wordpress.com/2010/06/rendueles.pdf>.
- TORRICO VILLANUEVA, Erick, *Abordajes y periodos de la*

teoría de la comunicación. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma, 2004.

URANGA, Washington y BRUNO, Daniela, “Itinerarios, razones y encrucijadas de la comunicación en América Latina”. Documento de cátedra UNLP-UBA. Buenos Aires, 2001.

VARGAS SOLER, Juan C., “Discurso y práctica del desarrollo: una visión histórica desde América Latina”. Mimeo, 2007.

WAISBORD, Silvio, *Árbol genealógico de teorías, metodologías y estrategias en la comunicación para el desarrollo*. Washington, Fundación Rockefeller, 2007.

WHITE, Robert, “Análisis cultural de la comunicación para el desarrollo: el rol de la dramaturgia cultural en la creación de una esfera pública” (Traducción de Ana María Cano). En revista *Diálogos de la Comunicación*, N° 34, 1992.

Capítulo VI

Acerca de la práctica del/a comunicador/a en las organizaciones

Por *María Flor Gianfrini* y *Andrea Iotti*

Introducción

En este capítulo nos proponemos caracterizar metodológicamente el trabajo del/de la comunicador/a inserto/a en *organizaciones con fines públicos*. Con este término nos referimos a las organizaciones estatales –en sus diferentes niveles: nacional, provincial o municipal–, pero también a las organizaciones de la sociedad civil que no se rigen por objetivos comerciales, sino de intervención en asuntos de bien público.¹

1 Cabe aclarar que la intervención de los/as comunicadores/as no se desarrolla solamente en organizaciones o instituciones formales (con un edificio que sirve de sede, con un organigrama formal y una figura jurídica que los organice, etcétera). En numerosas oportunidades nuestras prácticas se llevan a cabo en espacios o ámbitos con distinto grado de formalización y de diferentes dimensiones: grupos informales, agrupaciones de personas con algún fin, organizaciones

¿Por qué pensamos en este tipo específico de ámbitos? En realidad, existen tantas experiencias de planificación de la comunicación como comunicadores/as que se desenvuelven en ellas, sin embargo, esta diversidad puede sistematizarse en función de algunos aspectos compartidos.

En las páginas que siguen nos interesa dar cuenta de algunas especificidades que caracterizan a las intervenciones de los/as comunicadores/as en organizaciones que tienen en común, principalmente, que su objetivo central, su razón de ser, no es el lucro, sino el bien público.

Para ello recorreremos los distintos momentos del proceso de intervención en planificación desde la comunicación, focalizando especialmente en el analítico-explicativo y en el táctico-operacional, dado que en el capítulo VII de este mismo cuaderno se desarrollan algunas consideraciones conceptuales acerca del momento estratégico.

Los momentos del proceso de planificación

Las prácticas de los/as comunicadores/as no se guían por una serie de pasos rígidos. Por el contrario, la flexibilidad, la articulación entre diferentes tareas y etapas, la circularidad entre las acciones que se producen y sobre las que

estatales o sociales de distinto tipo, comunidades (es decir, conjuntos más grandes de personas que tienen algunas características en común, por ejemplo, que habitan el mismo barrio).

sistemáticamente se regresa forman parte de la cotidianidad de nuestro trabajo, tal como se ha mencionado en otros capítulos de este cuaderno.

Sin embargo, a lo largo del proceso de intervención nos encontramos con momentos en que se enfatizan ciertas actividades o se focaliza en determinadas herramientas y propuestas. Para la mayoría de los autores (Saavedra Guzmán, Castro Zea, Restrepo Quintero y Rojas Rojas, 2001; Huertas, 1996; Ossorio, 2003), esos momentos son cuatro: el analítico-explicativo, el normativo, el estratégico y el táctico-operacional.

El momento analítico-explicativo

Este consiste en el acercamiento a la organización, grupo, comunidad o proyecto en el que vamos a desarrollar nuestro trabajo para construir conocimiento sobre él. Varios son los modos en que esta convocatoria se realiza: en algunas oportunidades formamos parte de los equipos de trabajo de ese ámbito y, entonces, la tarea a realizar forma parte de un proceso con cierta continuidad y del que ya conocemos varios aspectos; en otras situaciones nos convocan especialmente en función de un problema que se busca abordar. Ese problema es previamente construido por los/as actores/as que nos solicitan y, desde esa construcción, nos proponen determinados objetivos de intervención (que pueden ser negociados o resignificados en mayor o menor medida).

Es en esta instancia que indagamos y analizamos algunos aspectos que necesitamos conocer para proponer

estrategias que respondan a los objetivos de intervención acordados. Se trata, en definitiva, de la fase que Ruth Saavedra Guzmán y otros (2001) denominan “investigación y diagnóstico” y que se caracteriza por conocer, describir, analizar y valorar las situaciones de comunicación que se recortan para la intervención.

Si bien los autores coinciden en describir esta instancia como aquella en la que se releva información y se construyen conclusiones, existen distintos modos de comprender conceptual y metodológicamente esta instancia. Para Carlos Matus (2007), algunos la entienden desde el concepto de diagnóstico o de investigación científica, que focaliza en la descripción rigurosa de una realidad externa al planificador y en la explicación de sus causas. Desde nuestro enfoque, en cambio, preferimos adoptar la noción de *análisis situacional* (Matus, 2007 y 2008; Huertas, 1996).

Con este concepto, Matus se refiere a que cada situación no es independiente del actor social que la construye. En este marco, la realidad no es objetiva, sino que depende de la explicación situacional que cada actor, desde sus intereses, objetivos y creencias, le da.²

En este momento, entonces, se produce información, se analizan las causas de los problemas visualizados y los/as actores/as que intervienen en ellos, sus relaciones y prácticas.

2 Más adelante profundizaremos algunas cuestiones al respecto de este tipo de análisis.

El momento normativo

Refiere a la instancia en que, en función de las principales causas identificadas en el momento analítico-explicativo, se proponen los objetivos de intervención, los resultados esperados y las metas a alcanzar.

El momento estratégico

Involucra el diseño de estrategias de comunicación para los objetivos de intervención acordados, a partir de las decisiones que hemos tomado en la etapa anterior. Como señala Matus, “planificar significa pensar antes de actuar, pensar con método, de manera sistemática; explicar posibilidades y analizar sus ventajas y desventajas, proponerse objetivos, proyectarse hacia el futuro, porque lo que puede o no ocurrir mañana decide si mis acciones de hoy son eficaces o ineficaces. La planificación es la herramienta para pensar y crear el futuro” (1996: 12).

Se trata de la fase que Saavedra Guzmán y otros (2001) denominan también “formulación”, es decir, del momento en que se definen los pasos a seguir en función de su viabilidad y de considerar los mejores caminos para el cumplimiento de los objetivos.

Una estrategia, además, supone una articulación de acciones diversas y confluyentes, más que un método rígido con pasos lineales y sucesivos. De acuerdo con Alfredo Osorio (2003), implica considerar las diversas fuerzas y poderes que se ponen en juego en el escenario social, ponderar

las decisiones en función del análisis situacional, seleccionar las alternativas de acción más adecuadas en función de ese análisis y combinarlas de modo que se dirijan a los objetivos deseados. Recuperando la perspectiva de Matus, la estrategia es una elección entre alternativas, pero no una elección azarosa, sino reflexionada, argumentada y construida a partir del examen de opciones.

En nuestro caso particular, el momento estratégico, entonces, es aquel en el que se diseñan las estrategias de comunicación.³ Estas se dirigen a facilitar y fortalecer procesos comunicacionales entre diversos actores sociales, con el objetivo final de generar sentidos compartidos que promuevan el cambio social. Una mirada limitada de la comunicación la restringe a los medios masivos, y del rol del/de la comunicador/a, a la producción de mensajes e información. No obstante, el aporte de la comunicación al diseño de estrategias no se reduce simplemente a indagar en la información de la que disponen los actores sociales, ni a construir información para la toma de decisiones, ni tampoco a elaborar mensajes y difundirlos.

Se trata más bien de relevar los sentidos que producen los/as actores/as, analizarlos, contextualizarlos, mediarlos, promover nuevos sentidos, movilizar a los sujetos para su discusión y apropiación y facilitar la construcción colectiva (Jaramillo López, 2011). En otras palabras, crear escenarios de encuentro, debate y organización –considerando las des-

3 En el capítulo VII de este cuaderno se desarrolla con mayor profundidad este tema.

igualdades y conflictos propios del entramado social– para la producción de imaginarios y propósitos colectivos.

Ahora bien, si no se trata de acciones aisladas, ¿qué características tienen las estrategias de comunicación? Podríamos decir que se configuran como herramientas de la práctica y del oficio y que:

- son *flexibles*, en tanto pueden modificarse y adaptarse según los contextos y los sujetos;
- son *integrales*, es decir, articulan *diversas y complementarias alternativas* de acción en función del logro de los objetivos planteados;
- no son actos meramente coyunturales, sino que suponen acciones a corto, mediano y largo plazo, lo que les da *sostenibilidad* en el tiempo;
- constituyen insumos que se fundan en la *confianza en las capacidades* de los/as actores/as sociales para obrar esos cambios;
- consideran la *participación* de los/as actores/as en su diseño como derecho de los/as sujetos/as, pero también como necesidad para darle viabilidad a los cambios;
- focalizan en el *proceso* más que en los resultados, en tanto potencian la capacidad crítica y reflexiva de los actores acerca de cuáles son los mejores caminos a seguir en ciertas situaciones, ámbitos, contextos, etcétera, y se proponen facilitar aprendizajes sociales;
- señalan caminos y recorridos *factibles y viables*, teniendo en cuenta los recursos y capacidades disponibles, así como la legitimidad política de las respuestas esbozadas;

- mantienen una estricta *coherencia* con las perspectivas políticas, comunicacionales, ideológicas y filosóficas que orientan nuestro trabajo.

El momento táctico-operacional

Se trata de avanzar en la planificación de las actividades y en la organización operativa y concreta de recursos, responsables, espacios y tiempos. También involucra la ejecución y puesta en marcha de lo planificado.

En otras palabras, es en este momento cuando diseñamos los proyectos que le dan concreción a las estrategias de comunicación previamente elaboradas.⁴

157

Haciendo foco: el análisis situacional

En el apartado anterior hemos descrito en qué consiste, en términos generales, el momento analítico-explicativo y hemos planteado también que nos posicionamos desde el enfoque estratégico-situacional para comprenderlo. En las líneas que siguen quisiéramos detenernos en ese momento del recorrido y mencionar algunas nociones que caracterizan, específicamente, al análisis situacional.⁵

4 Más adelante se puntualizará en algunos elementos a considerar en el proceso de diseño de proyectos.

5 Si bien se retoma aquí esta noción, no es nuestra intención desa-

Los/as comunicadores/as, al intervenir en el espacio social, nos encontramos en un escenario complejo, que necesitamos conocer e interpretar. Por un lado, trabajamos en función de un *tema* (salud, infancias y juventudes, género, cultura, ambiente, educación, entre muchos otros), que supone un conjunto de actores sociales, instituciones, prácticas, perspectivas, discursos hegemónicos y alternativos, historias y tradiciones, entre otros aspectos. La comunicación, en este sentido, siempre constituye una clave de lectura para comprender esas diversas temáticas que son objeto de intervención y que debemos conocer en profundidad para poder establecer conversaciones⁶ con otros/as actores/as sociales.

A su vez, en relación con ese tema, organizamos nuestra intervención en función de cierto/s *problema/s*, es decir, determinadas situaciones que reconocemos como inconvenientes, o que no son deseadas, y que procuramos mejorar, fortalecer, modificar, etcétera. En otras palabras, se trata de transformar un estado de cosas a través de nuestra incidencia y la de otros actores sociales en una situación definida como problemática.⁷

rollar conceptualmente y en detalle el análisis situacional, puesto que esas cuestiones se plantean en el capítulo VIII de este cuaderno. El objetivo de este apartado es más bien mencionar algunos elementos que supone abordar el análisis situacional desde una mirada comunicacional.

6 En el sentido que se plantea en el capítulo IV de este cuaderno.

7 Es interesante pensar cómo una determinada situación se reconoce como problema de intervención: quiénes y cómo lo identifican de ese modo.

Los problemas sobre los que intervenimos están además contruidos por diversos/as actores/as –con mayor o menor conocimiento, incidencia, interés o participación en ellos–, que se caracterizan probablemente por contar con experiencias, rasgos culturales y socioeconómicos, saberes, opiniones y percepciones diferentes. Actores/as, a su vez, que son desiguales, que no tienen la misma legitimidad ni cuentan con similares posibilidades o recursos para influir en esas situaciones, ni tampoco operan en el mismo espacio y lugar (algunos de ellos se encuentran presentes en determinado territorio y están involucrados directamente en el problema, otros no forman parte de la organización o comunidad, pero inciden en las prácticas o las decisiones que se toman sobre aquel).⁸

Los problemas tienen además una *historia*: se han configurado de determinada manera a partir de diversos hechos que se han producido y que se encuentran presentes de alguna forma en la memoria de los actores sociales, afectando el modo en que ellos los perciben y comprenden. Están atravesados también por ciertas *instituciones* y *configuraciones o relaciones sociales*, es decir, por modos de vinculación entre sujetos que se han ido construyendo y cristalizando a lo largo del tiempo. No están desvinculados,

8 Nos referimos a actores/as sociales estatales (como los diferentes niveles de gobierno –nacional, provincial, municipal– o poderes estatales –como el ejecutivo, legislativo o judicial–), con fines públicos (como diversas organizaciones sociales, desde aquellas que tienen influencia barrial o local hasta los organismos internacionales), privados con fines de lucro (del mercado), organismos académicos y de investigación (como las universidades), entre muchos otros.

por último, de *formas de estructuración socioeconómica o de matrices socioculturales globales*, que forman parte de nuestras realidades y sobre las cuales no tenemos mayores posibilidades de incidencia.

Si bien nuestra intervención enfatiza y se inicia a partir del reconocimiento de un problema, como venimos diciendo, este se articula con *objetivos de intervención* que, aunque no son explicitados con claridad en el primer momento, son también el resultado de un proceso de decisiones de los referentes de las organizaciones, de los que habitan un territorio, de los que forman parte de un programa, es decir, de los sujetos que protagonizan esas prácticas sociales en las que vamos a intervenir. A su vez, estas decisiones también se encuentran sujetas a un previo análisis o evaluación de los recursos y capacidades instalados, que refuerzan esas posibilidades concretas de adoptar un objetivo y no otro. Si bien nuestra creatividad y deseo de cambio en muchas oportunidades nos señala una dirección a recorrer, hay otros factores que necesariamente serán considerados para generar viabilidad y factibilidad en el proceso de trabajo.

De este modo, la secuencia *tema – problema – actores/as – objetivos de intervención* constituye la *matriz básica de decisiones*, en función de las cuales se estructura todo el recorrido posterior.

En este escenario, los/as comunicadores/as no disponemos –ni deberíamos hacerlo– de “recetas”, de una sumatoria de pasos rígidos, que orienten nuestra acción. Por el contrario, se trata más bien de reconocer esta complejidad y promover, a partir de cómo construimos el problema, los caminos que consideremos más acertados para guiar la intervención.

Ahora bien, la construcción de este problema la realizaremos *a partir del análisis situacional y desde una perspectiva comunicacional*.

¿Qué implica para nosotros esto? Por un lado, que el análisis situacional como metodología y herramienta de investigación significa atravesar los hechos sociales insertos en prácticas donde interactúan actores/as, buscando comprender la realidad no como un hecho científico objetivo, sino desde el lugar en el cual cada actor describe, significa, interpreta esa realidad (que es diferente según cada uno de ellos). Por el otro, que en tanto comunicadores/as la construcción de conocimiento se realiza desde una *perspectiva comunicacional* que, a nuestro entender, pone énfasis en tres grandes dimensiones de análisis: los *sentidos*, las *prácticas sociales* y las *relaciones*.

Con respecto a la primera de estas dimensiones, el trabajo del comunicador se dirige a indagar en los sentidos y en el proceso de significación que los sujetos hacen de determinada situación/problema. Se trata de analizar cómo viven esa situación, cómo la comprenden, desde qué marcos interpretativos e históricos lo hacen, de tal manera de generar propuestas que mejoren o fortalezcan los procesos de comunicación en los proyectos, territorios, grupos u organizaciones.

El interés de un comunicador no debe centrarse en dejar en evidencia las contradicciones, diferencias y dificultades existentes entre los grupos o en el tema en particular, sino que nos interesa definir cómo trabajar sobre esas diferencias y contradicciones para, por ejemplo, construir viabilidad para el cambio.

Cuando analizamos los *sentidos*, habitualmente realizamos algunas preguntas posibles, por ejemplo:

- En relación con el tema particular por el que fuimos convocados, ¿cuáles son los problemas que se priorizan?, ¿qué percepciones tiene el grupo que forma parte de esa experiencia en relación con ese tema/problema?, ¿existen diferencias entre los distintos miembros de ese grupo u organización?, ¿cuáles son estas diferencias?, ¿qué piensa la comunidad, los vecinos, otras organizaciones o grupos relevantes en relación con el tema en particular?, ¿qué sentidos construyen esos otros/as actores/as sobre el problema que abordamos o sobre la organización desde la cual intervenimos?, ¿cómo se construyen esos sentidos en los medios de comunicación?, ¿cuáles son los sentidos que circulan en relación con los discursos opositores sobre ese problema en cuestión?, ¿cuáles son las opiniones y valoraciones del grupo sobre las políticas públicas que se han llevado adelante en relación con el problema?

Respecto de las *prácticas sociales* nos interesa comprender y reflexionar sobre lo que los sujetos “hacen”, es decir, cómo definen sus acciones y cómo actúa un grupo u organización. Se trata de detenernos a leer su proyecto comunicacional (implícito o explícito) y, además, indagar en cómo se sostiene esa acción o proyecto en la propia práctica de los actores de la organización. En ocasiones vemos cómo un proyecto pone énfasis en una manera de entender la comunicación o participación, pero luego en la práctica

esos modos no condicen con lo dicho o escrito en esos proyectos. Analizar esta dimensión requiere prestar atención a las acciones de comunicación que se generan y, en esa línea, acompañar una estrategia de trabajo acorde o buscar alternativas a los modos en que se viene haciendo. En esta dimensión se hace énfasis en la toma de decisiones, políticas, recursos, espacios, estrategias, productos comunicacionales y culturales, etcétera.

En este marco, algunas preguntas posibles que podemos hacer son:

- ¿Cuáles son los espacios y circuitos de comunicación de la organización o del grupo?, ¿cómo se distribuyen las tareas, cómo son las funciones y los roles dentro de esas experiencias que apoyan el objetivo organizacional?, ¿cómo se toman las decisiones?, ¿cómo se encausa una decisión y se resuelven los conflictos?, ¿qué acciones de comunicación desarrollan para comunicarse con otros actores que no forman parte de la organización?, ¿estas acciones se expresan en algunos productos y estrategias concretas?, ¿cuáles son los espacios de comunicación que utiliza el barrio para comunicarse (clubes, plazas, asambleas, ferias barriales)?, ¿llevan adelante esos espacios algún material/producto comunicacional (diario mural, revista barrial, radio abierta, cine comunitario, folletos)?, ¿existen espacios o estrategias de comunicación sistemáticas dirigidas a otros interlocutores, además de los destinatarios directos de sus acciones?

Finalmente, nos encontramos con una tercera dimensión: los *modos de relación y vinculación entre las personas*, que producen sentidos y legitiman prácticas que no siempre coinciden con los objetivos que se persiguen en un grupo, proyecto u organización. En algunas oportunidades, incluso, refuerzan a lo largo de muchos años una práctica que no se condice con la real intención de los miembros del grupo o la organización.

La comunicación se desarrolla en los vínculos entre actores/as, por lo que detenerse en la naturaleza de esa relación y desentrañar esa trama vincular implica comprender que somos seres en y a partir de un vínculo en permanente tensión, asimetría, disputa, cooperación, concertación o articulación (Robirosa, 2006); por lo tanto, podremos mejorar y facilitar procesos de comunicación y proyectos en el marco de decisiones y prácticas concretas con esos/as actores/as.

De este modo, algunas preguntas posibles que orientan nuestra indagación son:

- ¿Qué particularidades presentan las relaciones entre los miembros de ese grupo u organización?, ¿qué obstáculos y desafíos puede tener ese vínculo en relación con el proyecto que sostiene el equipo en territorio?, ¿qué características tienen las relaciones entre las distintas organizaciones del barrio que comparten el tema de interés?, ¿cómo se relacionan los distintos niveles de gestión estatal en el barrio?, ¿qué características tiene ese vínculo?, ¿hay colaboración, obstaculización, derivación, trabajo en red, toma de decisiones en conjunto?, ¿hay otros actores en el territorio que trabajen el tema de interés de la organización?

Cabe aclarar que estas dimensiones, en la práctica, se encuentran articuladas entre sí, no es posible ni deseable fragmentarlas en el análisis. De este modo, cuando analizamos las prácticas de los/as actores/as sociales, también indagamos en los sentidos que atribuyen ellos u otros/as actores/as a esas acciones y las relaciones que promueven.

Para ver esta complejidad, a partir de estas tres dimensiones planteadas, tomemos un ejemplo concreto en el que se despliega una variedad de preguntas posibles en relación con un determinado objetivo de intervención.



Nos encontramos como comunicadores insertos en un barrio periférico de la ciudad de La Plata, un barrio habitado por personas en situación de pobreza que ven vulnerados sus derechos, y al que el equipo de intervención del programa Tejiendo Barrio se propone conocer para pensar juntos estrategias de trabajo en relación con las adicciones y la salud mental.

El objetivo es “fortalecer el trabajo barrial e intersectorial para mejorar la salud de los vecinos en relación con la salud mental y las adicciones”.

Para fortalecer el trabajo, lo primero que necesitamos conocer es qué procesos formales e informales ya existen. En este sentido, algunas preguntas que nos interesará hacernos en nuestro análisis situacional serán: ¿qué instituciones dedicadas a la salud de la población y a la restitución de derechos existen?, ¿hay un trabajo articulado entre esas organizaciones?, ¿existe algún proyecto o acción concreta a

mediano o largo plazo?, ¿existen grupos de vecinos organizados para trabajar alguna problemática del barrio?, ¿cómo funciona y qué características tiene el vínculo entre el municipio, la provincia y el Programa Nacional de Salud Mental y Adicciones en relación con esa política pública de salud?, ¿existen datos epidemiológicos que ayuden a conocer más sobre la temática?, ¿en ese barrio se avanzó en alguna acción que contemple la nueva legislación?, ¿existen potenciales aliados estratégicos que colaboren en el armado de una red de salud barrial?, ¿cuáles son las percepciones de la comunidad en relación con ese tema de salud en el barrio?

.....

Otra parada en el recorrido: del momento estratégico al táctico-operacional

En el capítulo siguiente de este cuaderno se presentan conceptualmente algunas tipologías de estrategias de comunicación que resultan útiles para organizar la intervención de los/as comunicadores/as en proyectos sociales. Allí se señalan diversos elementos a considerar en el análisis al momento de planificar estrategias comunicacionales, tales como la definición de objetivos estratégicos –incidir en las agendas pública, mediática o de gobierno; promover procesos de movilización social y participación; fortalecer capacidades y saberes; construir y difundir mensajes; son algunos ejemplos– y la identificación de interlocutores a involucrar, o a tener en cuenta, y de criterios comunicacionales a implementar.

Como dijimos, el nivel estratégico es la etapa de las decisiones estructurales, aquellas que dan el marco a la planificación, que orientan el camino a seguir en función del análisis situacional. Es la instancia en la que, luego de considerar el problema de intervención y los posicionamientos de los/as actores/as en relación con él, ponderamos diferentes opciones y seleccionamos la que resulte más adecuada para cumplir con nuestros objetivos y que responda a los principios y concepciones de los/as actores/as con los/as que trabajamos.⁹ El nivel táctico-operacional se caracteriza, en cambio, por las definiciones programáticas, es decir, por las decisiones sobre aspectos operativos y sobre las acciones que se desarrollarán mediante el uso eficiente de medios y recursos. Como plantea Matus: “táctica es el uso de los recursos escasos en la producción de un cambio situacional y estrategia es el uso del cambio situacional para alcanzar la situación-objetivo” (citado en Huertas, 1996: 49).

En este apartado vamos a referirnos, en cambio, a algunos elementos que forman parte del momento táctico-operacional, particularmente aquellos vinculados con el diseño de proyectos de comunicación.

9 Nos referimos a los enfoques respecto del problema de intervención, de los procesos de comunicación, del modo en que debemos desarrollar las acciones y de las formas en que deben involucrarse los/as diferentes actores/as. Por ejemplo, en un proyecto sobre prevención del virus de inmunodeficiencia humana (VIH), se trata de comprender desde qué perspectiva se entiende la salud sexual y reproductiva en general, el VIH en particular, la comunicación (de forma más instrumental o relacional), la participación de los interlocutores, entre otros aspectos.

En primer lugar conviene diferenciar a qué nos referimos con plan, programa, proyecto y actividad. Estos cuatro términos describen distintos niveles de concreción de la planificación. Un *plan* consiste en la definición, a grandes rasgos, de las ideas y nociones que van a orientar la planificación, las prioridades y objetivos a implementar, las previsiones y metas generales que le dan coherencia a las acciones que se van a desarrollar. Un plan se instala aun en el nivel estratégico e involucra varios *programas*. Estos, localizados en el nivel táctico, intentan concretar los objetivos del plan en una situación específica, a partir de ordenar los recursos disponibles, identificar los diferentes componentes sobre los cuales se abordará el problema y planificar los tiempos. El programa es, entonces, una serie coherente, organizada e integrada de *proyectos* que se relacionan entre sí y apuntan a abordar un mismo problema, en distintas dimensiones. El proyecto incluye la definición de objetivos específicos, productos esperados, acciones concretas a realizar y los responsables de las mismas. De este modo, comprende un conjunto de *actividades* a implementarse y que requerirán del cumplimiento de una serie de tareas.

Veamos un ejemplo de estos diferentes niveles de concreción:

.....

LA SECRETARÍA DE SALUD DE BERISSO CUENTA CON UN PLAN DE PREVENCIÓN DE LAS ADICCIONES Y PROMOCIÓN DE LA SALUD MENTAL QUE INVOLUCRA:

1. Un programa de trabajo comunitario (Tejiendo Barrio).
2. Un programa de capacitación. Este último incluye:
 - 2.1. Un proyecto sobre talleres de prevención inespecífica en instituciones educativas y de formación de formadores.
 - 2.2. Un proyecto sobre formación de promotores barriales en temáticas vinculadas al uso de drogas. Este último integra varias actividades:
 - 2.2.1. Actividad 1: Selección y convocatoria de referentes barriales.
 - 2.2.2. Actividad 2: Planificación de los contenidos y dinámicas a desarrollar en el curso de capacitación.
 - 2.2.3. Actividad 3: Elaboración de un material didáctico con los contenidos del curso.
 - 2.2.4. Actividad 4: Dictado del curso.
 - 2.2.5. Actividad 5: Planificación de las acciones a desarrollar por parte de los promotores en el marco del curso.
 - 2.2.6. Actividad 6: Seguimiento de las intervenciones de los promotores.

Ahora bien, un proyecto, además de actividades, involucra otros componentes:

- *Objetivos*: expresan los cambios que queremos lograr, lo que nos proponemos hacer.
- *Destinatarios/interlocutores*: identifican a quiénes está dirigido cada proyecto en forma directa (los involucran directamente) o indirecta (pueden beneficiarse del mismo indirectamente).
- *Resultados esperados*: son los productos o servicios que esperamos obtener como consecuencia de las actividades. Constituyen indicadores del logro de los objetivos y forman parte de los elementos que tomamos en cuenta cuando evaluamos el proyecto.
- *Metas*: refieren a los cambios que esperamos generar en términos medibles en un plazo de tiempo determinado. Al igual que los resultados esperados, las metas también constituyen indicadores del logro de nuestros objetivos y, por lo tanto, también forman parte de los elementos que tomamos en cuenta al momento de la evaluación.
- *Actividades y tareas*: como mencionamos, son las acciones concretas que integran el proyecto y que se desprenden de la estrategia.
- *Medios de verificación*: son las fuentes de información que vamos a utilizar para verificar si los objetivos se alcanzaron.
- *Cronograma o calendario*: es un esquema donde se distribuyen las actividades en un plazo temporal. Nos permite tener presente en qué momento se lle-

vará a cabo cada actividad y cuánto tiempo demanda.

- **Presupuesto:** es la organización y cálculo de los costos de las actividades.

Para facilitar la especificación de los objetivos, las actividades que vamos a desarrollar para alcanzarlos y los resultados que esperamos, podemos armar un cuadro que se denomina *cuadro de correspondencia*. Esta herramienta es útil porque muestra en forma gráfica y clara la coherencia entre los objetivos específicos, las actividades a realizar y los resultados esperados. A continuación, les presentamos un modelo:

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	RESULTADOS ESPERADOS

Compartamos un ejemplo. El proyecto de formación de promotores barriales en temáticas vinculadas al uso de drogas mencionado anteriormente cuenta con los siguientes elementos:

OBJETIVOS

- Fortalecer las capacidades de los promotores barriales en el enfoque de la Ley 14580 de Salud Mental y en estrategias de trabajo comunitario de prevención y promoción de la salud mental y las adicciones.

DESTINATARIOS/INTERLOCUTORES

- Veinte promotores barriales (destinatarios directos).
- Comunidad de Berisso (destinatarios indirectos).

RESULTADOS ESPERADOS

- Seis encuentros de capacitación.
- Un cuadernillo de capacitación.

METAS

- Que al menos el 75% de los promotores barriales hayan asistido a todos los encuentros de capacitación.
- Que al cabo de seis meses el 50% de los promotores barriales seleccionados continúen desarrollando semanalmente sus funciones.
- Que al cabo de seis meses al menos el 50% de los promotores barriales hayan incorporado, en sus abordajes territoriales, enfoques y estrategias acordes a los que propone la Ley 14580.

ACTIVIDADES Y TAREAS

- Actividad 1: Selección y convocatoria de referentes barriales.
- Actividad 2: Planificación de los contenidos y dinámicas a desarrollar en el curso de capacitación.
- Actividad 3: Elaboración de un material didáctico con los contenidos del curso.
- Actividad 4: Dictado del curso.
- Actividad 5: Planificación de las acciones a desarrollar por parte de los promotores en el marco del curso.
- Actividad 6: Seguimiento de las intervenciones de los promotores.

MEDIOS DE VERIFICACIÓN

- Encuesta a los promotores barriales.

CRONOGRAMA O CALENDARIO

PROYECTO	ACTIVIDAD	MES 1	MES 2	MES 3	MES 4	MES 5	MES 6
PROYECTO DE FORMACIÓN DE PROMOTORES BARRIALES	Act. 1	■					
	Act. 2	■					
	Act. 3		■				
	Act. 4			■			
	Act. 5			■			
	Act. 6					■	■

PRESUPUESTO

RUBRO	DESCRIPCIÓN	COSTO UNITARIO	SUBTOTAL RUBRO
HONORARIOS	2 contratos por 12 meses	\$ 6.000	\$ 144.000
BIENES DE CONSUMO	<ul style="list-style-type: none"> • 1 cartucho de tinta para impresión • 1 resma de papel • materiales de librería 	\$ 550 \$ 150 \$ 500	\$ 1.200
VIATICOS	Pasajes en colectivo para capacitadores (6 encuentros)	\$ 6,50	\$ 78
BIENES DE USO	<ul style="list-style-type: none"> • 1 cañon • 1 notebook • 1 cámara de fotos digital 	\$ 10.000 \$ 14.000 \$ 1.900	\$ 25.900
OTROS (ESPECIFICAR)	-----	-----	-----
TOTAL			\$ 171.178

Para finalizar

Al avanzar en el diseño de proyectos pareciera que la práctica del planificador de procesos comunicacionales se vuelve secuencial y esquemática. No obstante, nada más alejado de la realidad.

Es por ello que quisiéramos, en estas palabras finales, volver al punto de partida. Como mencionamos entonces, el enfoque estratégico-situacional supone considerar la planificación como un proceso flexible, con momentos que no

son rígidos. En cada uno de ellos tomamos decisiones, pero no lo hacemos solos/as, sino que cada paso implica la interlocución continua con los/as actores/as con los/as que nos vinculamos en territorio, por lo que nuestra tarea, de algún modo, se vincula con la generación de espacios de comunicación que posibiliten establecer acuerdos, imaginarios y proyectos compartidos.

En todo el trayecto no deberíamos perder de vista que no estamos “solos/as en el mundo” y que las organizaciones en las que intervenimos son actores/as sociales con posicionamientos que, incluso, pueden no confluir siempre con los nuestros.

En ese sentido, tanto el análisis situacional como el diseño estratégico y la programación son prácticas que requieren considerar a todos los/as actores/as sociales que participan (aquellos que son nuestros aliados y los que no lo son), de modo que nuestras intervenciones ganen en viabilidad y factibilidad.

Esto implica no aislar a los espacios o ámbitos en los que desarrollamos nuestro trabajo de los contextos (históricos, sociales, políticos, económicos, culturales) en los que se hallan insertos, como tampoco *recortarlos* para su análisis como si no establecieran vinculaciones de diferente tipo con otros/as actores/as sociales. Esto resulta válido no solo en el momento analítico-explicativo (en el que identificamos actores y sus interpretaciones de la situación) y en el estratégico (en el que definimos aliados y obstaculizadores de nuestros objetivos), sino también para el momento de la programación, en el que tenemos que concretar actividades que potencien a nuestros interlocutores.

Parte del trabajo del comunicador es, entonces, promover debates y conversaciones en los cuales las decisiones puedan comenzar a tornarse colectivas.

Bibliografía

HUERTAS, Franco, *El método PES. Planificación Estratégica Situacional. Entrevista con Carlos Matus*. La Paz, Fundación ALTADIR, 1996.

JARAMILLO LÓPEZ, Juan, “¿Comunicación estratégica o estrategias de comunicación? El arte del ajedrecista”. Documento presentado en el VII Simposio Latinoamericano de Comunicación Organizacional “Comunicación estratégica o estrategias de comunicación, he ahí la cuestión del DIRCOM”. Cali, Universidad Autónoma de Occidente, 2011.

MATUS, Carlos, *Teoría del juego social*. Remedios de Escalada, Ediciones de la UNLa, 2007.

MATUS, Carlos, *Adiós, señor presidente*. Remedios de Escalada, Ediciones de la UNLa, 2008.

OSSORIO, Alfredo, *Planeamiento estratégico*. Buenos Aires, Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP), 2003.

ROBIROSA, Mario, “Articulación, negociación, concertación”. En revista *Mundo Urbano*, N° 28, 2006.

SAAVEDRA GUZMÁN, Ruth; CASTRO ZEA, Luis; RESTREPO QUINTERO, Olga y ROJAS ROJAS, Alberto, *Planificación del desarrollo*. Bogotá, Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2001.

Capítulo VII

¿Comunicación estratégica o estrategias de comunicación?

Por *Daniela Bruno, Romina García Mora*
y *Matías Quintana*

Introducción

La palabra *estrategia* adquiere diferentes significados dependiendo de quién la enuncie y, sobre todo, de la trayectoria teórica y metodológica en la que éste se inscriba. Esto hace que sea difícil concluir una definición unívoca. No obstante, en cualquiera de sus acepciones, la palabra *estrategia* está vinculada con la acción. Cuando en una reunión de trabajo discutimos de qué manera abordaremos determinada situación, estamos formulando estrategias. Lo hacemos porque discutimos intencionalidades y pautas generales de actuación que servirán de guía o marco referencial para nuestra acción futura. En este capítulo trataremos de despejar algunas confusiones habituales entre producto, actividad, proyecto y estrategia de comunicación, enfatizando en la idea de que ningún producto, actividad o proyecto debería ser pensado de manera aislada, sino en el marco de una estrategia. También estableceremos las diferencias

entre comunicación estratégica y estrategias de comunicación, y presentaremos y analizaremos críticamente diferentes tipologías de estrategias de comunicación y sus potencialidades. Finalmente, plantearemos algunas orientaciones para el análisis y el diseño de estrategias de comunicación.

El juego social

Hasta los inicios del siglo xx, la estrategia se desarrolló prácticamente en el ámbito castrense. Hacia finales del xix, las dos grandes concepciones de estrategia en el campo militar –la oriental, que enfatizaba en la inteligencia, y la occidental, que ponía el acento en la fuerza– convergieron en un campo unificado de reflexión que salió del ámbito castrense para aplicarse analógicamente a otras áreas de la actividad social, en las que el pensamiento estratégico se vio como un aporte útil a la búsqueda de soluciones de situaciones conflictivas en las cuales había que tomar decisiones en contextos de riesgo e incertidumbre. Es durante el siglo xx que la estrategia se desarrolla como disciplina científica. La estrategia como teoría científica “no bebe en las fuentes militares” (Pérez, 2008), sino en una larga genealogía de conocimientos y teorías previas dedicadas a pensar el futuro, el azar, la probabilidad y la incertidumbre. Ese desarrollo encontró sus fundamentos, según Rafael Pérez (2008), en la teoría de los juegos de John von Neumann y Oskar Morgenstern.

La teoría de los juegos va a sentar las bases culturales y científicas del desarrollo científico de la estrategia propo-

niendo un análisis/cálculo matemático del/de los conflicto/s desde un punto de vista racional. El juego al que hace referencia esta teoría es definido como una situación en la que intervienen jugadores/as que toman decisiones racionales sin saber cómo reaccionarán los otros ni qué harán. La teoría intentará reducir ese margen de incertidumbre acerca de la actuación de los otros desarrollando conocimiento sobre la información que manejan los actores y que, se supone, determina sus decisiones.

Si bien nos reconocemos deudores/as de esta línea de trabajo abierta por la teoría de juegos, hoy ya no nos manejamos con aquella idea *neumanniana* de juego social como conflicto. Aunque no desconocemos la existencia de conflictos, pensamos estratégicamente también otro tipo de situaciones: coordinación, cooperación, negociación y consenso. También pensamos a los/as jugadores/as de otra forma: no son seres racionales que actúan exclusivamente sobre la base de la información y el conocimiento disponibles. Los seres humanos tomamos decisiones aparentemente *irracionales* que, más allá de la información que manejemos, obedecen a lealtades políticas, afectos, pertenencias disciplinares o institucionales, idiosincrasias, intereses y proyectos (Bruno, Uranga y Vargas, 2012). Por supuesto, también son el resultado de la manipulación. A la vista de otros/as, lo que hacemos puede ser visto como contradictorio, irracional, inconveniente. Cada vez más el pensamiento estratégico tratará de incorporar esta contradicción y complejidad en sus análisis.

Carlos Matus, en su texto *Teoría del juego social* (2007), enfatiza en una acepción de estrategia como elección entre alternativas. Si se la piensa desde su administración –sostie-

ne el autor–, la estrategia puede ser cerrada o abierta. La cerrada es jerárquica y centralista. La abierta descentraliza las decisiones dejando amplio espacio de libertad para usar la creatividad y la información del momento. No necesariamente la segunda es la mejor opción, ya que quizás no tenemos en quien delegar o no podemos garantizar información oportuna y de calidad, ni un entorno propicio para la creatividad. Si la pensamos como la propuesta de una determinada forma de vincular a los/as agentes –continúa Matus–, la estrategia puede optar por seguir el camino de la imposición, la negociación, la persuasión o la coacción. Y, finalmente, si la pensamos como la elección de determinado tipo de acciones, veremos que hay estrategias que privilegian actividades de encuentro y concertación, mientras que otras proponen actividades de persuasión o imposición.

El aporte de la comunicación al diseño estratégico no tiene que ver –en lo fundamental– con saber qué información manejan las personas para comprender por qué actúan de determinada manera o para predecir qué harán en el futuro. Tampoco consiste en reunir toda la información necesaria para tomar la mejor decisión –la más informada y racional–, sino en proponer modos de relevar en forma permanente el sentido social, interpretarlo y contextualizarlo para desde ahí proponer otros sentidos posibles. Así es como la estrategia en comunicación empieza a estar cada vez más asociada a poner en marcha procesos de concertación social para la movilización, mediante la creación de consensos y la negociación de propósitos colectivos, generando síntesis que procuren avanzar hacia nuevos horizontes posibles. Para lograrlo, es preciso comprender cómo se

comunica la sociedad y cómo articula imaginarios potentes de transformación de su realidad, reconociendo la diferencia y el conflicto y construyendo escenarios de encuentro, de concertación y de participación (Jaramillo López, 2004).

Comunicación estratégica o estrategias de comunicación

Para una organización es estratégico aquello que de una u otra manera puede afectar el cumplimiento de su misión; que no depende de un solo factor porque es sistémico y, por consiguiente, requiere de una política que articule y coordine acciones y recursos; que no es meramente coyuntural y por ello demanda un trazado de acciones a corto, mediano y largo plazo para que sea sostenible.

Por las razones antedichas, nos animamos a decir que la comunicación siempre es estratégica. Sin embargo, es difícil verla así si solo se la piensa como una cuestión de folletos, páginas *web* y campañas, es decir, de producción de materiales. Estas son cuestiones operativas importantes para la instrumentación de los procesos de comunicación, pero no son lo esencial de la estrategia.

Como señala el comunicador colombiano Juan Jaramillo López (2011), al momento de hablar de estrategia, los planteos suelen centrarse en la formulación creativa del mensaje, la identificación de destinatarios, la planificación de los medios a través de los cuales se supone que se “hace” la comunicación y el efecto esperado. Parece entonces que para definir una estrategia basta con responder “quién dice

qué, por cuál canal, a quién, con qué efecto” (Laswell, citado en Jaramillo López, 2011). Pero para Jaramillo López estas cuestiones no responden al verdadero sentido de una estrategia de comunicación, que es la intención de construcción de significado y sentido compartidos.

Mientras la tarea de comunicar únicamente sea asociada a la “circulación de determinada información” y no a “desatar conversaciones” con un propósito, difícilmente se la reconozca como aspecto decisivo –estratégico– de los procesos de organización, participación y cambio social que implican intercambios, confrontaciones, negociaciones y construcción colectiva del significado de la experiencia humana.

La comunicación es estratégica cuando se construyen espacios de comunicación que incrementan las oportunidades para el desarrollo de competencias dialógicas, de co-gestión y autogestión. Como señaló Jaramillo López (2004) al referirse al aporte de la comunicación estratégica a las políticas públicas, el mejor aporte reside en la construcción de escenarios de encuentro, concertación y participación para la creación de consensos y propósitos colectivos.

La comunicación es estratégica cuando sirve para encauzar el poder de la comunicación para incidir en los resultados de la partida que estamos jugando en la dirección que marcan nuestros objetivos. Pero esta planificación deliberada de los procesos comunicacionales no pone el foco en el control de los efectos, sino en la permanente reflexión/accción sobre las interacciones de las personas y grupos sociales en contextos dados. Entonces, no emitimos comunicados con la expectativa de controlar comportamientos, sino que

entablamos/desatamos conversaciones con una dirección deliberada de cambio que requiere de ajustes permanentes (Bruno, Uranga y Vargas, 2012).

Aquí haremos referencia a las estrategias de comunicación como intencionalidades y pautas generales de actuación en los procesos comunicativos. Es decir, el camino que elegimos recorrer, entre otros posibles, para alcanzar ciertos objetivos de comunicación como aportes a los propósitos estratégicos de la organización.

Es muy importante que no se confundan las decisiones estratégicas con las tácticas. Y sin embargo son confundidas con frecuencia. Por ejemplo, una cartilla es una pieza de comunicación educativa, en el marco de un curso de capacitación de referentes de organizaciones sociales sobre la equidad entre los géneros masculino y femenino. La pieza y el curso no son más que acciones con el objetivo de lograr el desarrollo de capacidades, que se priorizó como pauta general de actuación –es decir, como estrategia– para promover la equidad entre los géneros dentro de la organización. Otro camino alternativo y complementario podría proponer un abordaje más normativo, imponiendo reglas y procedimientos que obliguen a todos a discriminar positivamente¹

1 Discriminación positiva o acción afirmativa es la aplicación de políticas públicas encaminadas al reconocimiento de las diferencias culturales de grupos minoritarios, o que históricamente hayan sufrido discriminación, con el objetivo de llegar a una sociedad más justa y equitativa brindándoles las mismas posibilidades que a los grupos hegemónicos, por ejemplo, reservando un número mínimo de plazas en las escuelas o universidades, o en ciertos ámbitos laborales (Velasco, 2007).

a las mujeres de la organización. Aunque el primero se adecúe más a nuestros posicionamientos sobre la manera de trabajar este tipo de temas y nos resistamos al segundo por su carácter más prescriptivo, ambas son formas alternativas y complementarias para abordar una misma situación, y la mejor elección dependerá del análisis situacional específico que debería aportarnos elementos para tomar la mejor decisión.

El momento estratégico

Matus describe cuatro momentos básicos que rigen la *planificación estratégica situacional* (PES)². Estos son:

- El momento explicativo, en el que quienes planifican intentan explicar las causas de los problemas que enfrentan, interrogándose permanentemente sobre las oportunidades y posibilidades con que cuentan para resolverlo o contribuir a su resolución.
- El momento normativo, en el que los que planifican diseñan “cómo debe ser la realidad”. Se caracteriza fundamentalmente por la definición de la situación-objetivo, la toma de decisiones respecto de po-

² Sugerimos la lectura del capítulo I de este cuaderno, dedicado a distinguir los enfoques predominantes de la planificación en nuestro continente.

sibles cursos de acción y el análisis de viabilidad. Es el momento que la planificación tradicional identificó con la totalidad del proceso de planificación.

- El momento estratégico, en el que quienes planifican se abocan a la construcción de viabilidad del diseño normativo. En otras palabras, a calcular cómo sortear los obstáculos que se oponen al cumplimiento de los objetivos y que se originan en restricciones de poder político, de recursos económicos y de capacidades organizativas e institucionales.
- El momento táctico-operacional, en el que se construyen las bases para la formulación de un plan operativo que organice la intervención en la situación que se pretende transformar. Este momento supone cuatro submomentos: a) la apreciación de la situación en la coyuntura; b) la preevaluación de las decisiones posibles; c) la toma de decisión y ejecución; y d) la posevaluación de las decisiones tomadas con la apreciación de la nueva situación.

En este capítulo, dedicado a las estrategias de comunicación, vamos a detenernos especialmente en el momento que antecede al estratégico (el explicativo) y en el estratégico en sí.

De forma sintética podríamos decir que, en el momento explicativo, básicamente: a) construimos problemas; b) identificamos y caracterizamos a personas y grupos sociales involucrados/as o afectados/as –y sus relaciones– que directa o indirectamente participan del problema y podrían aportar a su modificación/transformación; y c) identificamos nudos críticos.

Decimos que construimos el problema porque, desde esta perspectiva, todo problema, que expresa una insatisfacción con la realidad presente o en torno a las expectativas futuras, se conforma auténticamente –o se construye– como tal cuando alguien lo declara evitable y lo incluye en su agenda. Es decir que siempre el problema se configura como un problema desde la perspectiva de unos/as actores/as. Por ejemplo: un Centro Provincial de Atención a las Adicciones (CPA) de un municipio de la provincia de Buenos Aires detectó un llamativo número bajo de casos de consumo problemático de psicofármacos en mujeres. Esto contradecía las estadísticas oficiales disponibles y la información que manejaban las promotoras de salud del barrio, que indicaban que este era un consumo muy extendido dentro de ese grupo. Los directivos del CPA analizaron la situación con quienes tenían a su cargo el gabinete psicológico que funcionaba en el centro, se entrevistaron con algunas promotoras de salud que conocían bien el barrio y con algunas mujeres que se atendían allí, y finalmente concluyeron que la situación se debía a un importante subregistro de los casos. Este subregistro obedecía a que los/as profesionales del gabinete psicológico no estaban sensibilizados ni capacitados para detectar el consumo problemático de psicofármacos en mujeres, ni las mujeres que asistían consideraban que su consumo fuera un riesgo para su salud, pues se trataba de una práctica extendida que además vivían con mucha naturalidad. Esto último llevó a los directivos del CPA a pensar que, seguramente, esta naturalización era lo que explicaba además el bajo número de consultas que el gabinete recibía a propósito del consumo de psicofármacos. Como vemos, lo

que era un problema para unos/as (los directivos del CPA y las promotoras de salud) no lo era para otros/as (los profesionales del gabinete y las mujeres del barrio).

Los/as directivos/as del centro decidieron elaborar un material gráfico para distribuir en mano y en cada casa del barrio. En él se informaba sobre las razones que llevaban a muchas mujeres al consumo problemático de psicofármacos (muchas veces asociadas con situaciones de violencia de género), sobre los riesgos y daños para la salud que este consumo generaba y los servicios de atención especializados a los que podían recurrir.

Para la producción de este material gráfico, los/as directivos/as del CPA resolvieron convocar a un taller de producción colectiva, en el que los/as involucrados/as decidieron qué informar, por qué y para qué, y sugirieron algunas cuestiones relativas al diseño gráfico del material, su distribución y uso. En el encuentro se pusieron en discusión los conceptos, prejuicios y valoraciones respecto al tema para, en conjunto, definir los lineamientos que guiarían el diseño del material gráfico. Este estaría atravesado por una perspectiva de género (teniendo en cuenta que la violencia de género era una de las causas del consumo) y un lenguaje coloquial que pudiera interpelar tanto a hombres como a mujeres que eran parte de la problemática.

Durante el taller pudieron establecer relaciones de personas que comúnmente no trabajaban en conjunto, dando lugar a un mayor diálogo entre ellas. El mismo también permitió advertir que organizaciones estratégicas no estaban dando importancia a la problemática, e incluso surgieron propuestas de trabajo colectivo a futuro. La decisión de rea-

lizar un taller para el diseño de un material gráfico estuvo pensada en relación con la explicación del problema (sus causas) y los recursos y capacidades con los que contaba el CPA, además de su decisión de generar mayor involucramiento y coordinación de distintas personas.

Según Matus, los problemas pueden ser estructurados (con límites precisos y resolución a través de procedimientos normativizados) o cuasiestructurados (en los que las fronteras son difusas y cuya solución siempre abre a nuevos problemas, demandando para su enfrentamiento la planificación estratégica situacional, tal como la describimos en el capítulo I de este cuaderno). Lo más habitual en nuestra práctica es trabajar con los segundos.

Una técnica muy utilizada para analizar problemas es la del *árbol de problemas*³, ya que permite identificar los problemas que nos ocupan (y que ubicamos en el tronco), los que derivan de estos (y que ubicamos en las ramas o

³ Es una herramienta útil a la hora de entender una problemática. En él se expresan, en encadenamiento tipo causa/efecto, las condiciones negativas percibidas por los involucrados en relación con el problema en cuestión: se ordenan los problemas principales permitiendo al formulador o equipo identificar el conjunto de problemas sobre el cual se concentrarán los objetivos del proyecto. Debe llegarse a un consenso sobre el problema central que constituirá la base del tronco. Luego, el grupo determina los principales efectos y consecuencias de este problema, inscribiéndolos en las ramas principales del árbol, reservándose las ramificaciones para los efectos secundarios (consecuencias de las consecuencias). En las raíces se expresan las causas y orígenes del problema central, ordenándose también en causas principales y secundarias. El resultado es fijar una jerarquización de las causas y consecuencias de la situación planteada.

copa del árbol) y sus causas (que ubicamos en las raíces). Esta herramienta resulta mucho más rica cuando se construye colectivamente, cuando todos los/a involucrados/as pueden poner en común sus saberes y perspectivas sobre el problema. Con solo redactar todo lo negativo de los problemas relevados en clave positiva, es decir, imaginando que los problemas han sido superados y que nos encontramos en una situación ideal, podemos obtener el *árbol de soluciones u objetivos*⁴, el cual nos permite comenzar a visualizar los cambios que perseguimos (Bruno y Sarroca, 2015).

En las raíces del árbol que elaboramos van a aparecer múltiples causas. Sin embargo, es necesario que nuestro abordaje preste especial atención a las raíces que son susceptibles de una intervención/abordaje comunicacional. Para ser más claros/as, proponemos aquí una batería de preguntas que puede ser útil para identificar las raíces comunicacionales de un problema social y prefigurar más claramente las estrategias y cursos de acción:

- Informar: ¿qué información no está disponible o accesible y debería estarlo?, ¿cuáles son los canales de

4 Se trata de trazar el árbol de las soluciones. Debe elaborarse un árbol semejante al anterior, en el cual se reemplazarán las indicaciones de "problema" o cada una de sus consecuencias por indicaciones de "soluciones u objetivos". Así, la investigación pasa de una visión negativa de los problemas a los que se enfrenta, a una visión positiva de los objetivos que debe alcanzar. Esto facilitará la reflexión sobre las acciones prioritarias a emprender, insistiendo en la necesidad de un enfoque realista.

comunicación de las instituciones/organizaciones con las que vamos a trabajar?, ¿cuál es su funcionamiento?, ¿quiénes y cómo acceden?

- Capacitar: ¿qué capacidades no están desarrolladas?, ¿cómo mediaríamos pedagógicamente ese aprendizaje?, ¿qué especialistas pueden colaborar en la intervención, fortaleciendo articulaciones y habilitando nuevos procesos de enseñanza?
- Sensibilizar: ¿qué actitudes de personas y grupos hoy se constituyen en obstáculos para nosotros/as?
- Dialogar: ¿qué diálogos y consensos no se están dando y son necesarios?, ¿cómo fortalecemos la red territorial para enlazar personas y grupos dispersos?
- Problematizar: ¿cómo se está problematizando socialmente (incluyendo a los medios de comunicación y gobierno) cierta cuestión pública que es pertinente y relevante para nuestro proyecto y cómo creemos que debería enfocarse ese tema?, ¿cuáles son los imaginarios sociales hegemónicos en torno a la cuestión que nos ocupa?
- Incluir: ¿quiénes y por qué no están participando de ciertos espacios y no están siendo escuchados/as con respeto y atención?
- Incidir: ¿qué decisores/as no están tomando nuestro tema de interés como una cuestión importante o de su competencia?, ¿qué mecanismos podemos implementar para instalar el tema/problema en la agenda y la opinión pública?
- Movilizar: ¿qué temas nuestros deberían ser temas de todos/as?, ¿qué actores/as sociales podrán ayudar-

nos a colocar este tema en la agenda de quienes tienen poder de decisión?

A modo de ejemplo, imaginemos que hemos hecho este ejercicio para el problema “incremento de los casos de violencia de género en el barrio”. En las raíces, entre otras, aparecen:

- Las adolescentes y mujeres afectadas no disponen de información sobre servicios de atención a las víctimas de violencia.
- Las promotoras comunitarias de nuestra organización (y otras del barrio) no saben cómo acompañar a una persona que ha sido víctima de violencia.
- Los/as directivos/as y docentes de la escuela no toman conciencia de la gravedad del tema y podrían ayudarnos a identificar situaciones de violencia y prevenirlas.
- No estamos articulando con los programas del Estado para que las víctimas reciban una mejor atención. Está trabajando cada cual por su lado.
- La gente del barrio piensa que estas situaciones son habituales en una casa y que son cosas que deben arreglarse puertas adentro.
- Cuando trabajamos violencia de género siempre dejamos a los hombres fuera de nuestras intervenciones y no tenemos oportunidad de discutir con ellos los modelos hegemónicos de masculinidad.
- Los medios comunitarios que transmiten en la zona jamás hablan de esos temas y cuando lo hacen replican el abordaje de los medios masivos, que reproduce y refuerza estereotipos y roles de género.

- Las organizaciones comunitarias del barrio (trabajen o no con mujeres) no están en alerta y no denuncian ni acompañan a las víctimas.⁵

Todas estas raíces son susceptibles de un abordaje o intervención comunicacional. Pero es probable que no dispongamos de todos los recursos para abordarlas a todas en simultáneo. Por ello es necesario hacer una selección priorizando aquellas que reúnan ciertas condiciones. Las raíces que cumplen estas condiciones son *nudos críticos*. Los nudos críticos son raíces:

- que consideramos que influyen decisivamente en la configuración del problema social en cuestión y son susceptibles de un abordaje comunicacional;
- que son prioridad de la organización en la que trabajamos o una necesidad sentida por la comunidad, por lo que contamos con –o podemos construir– las voluntades políticas –la nuestra y la de otros/as actores/as de peso– necesarias para modificarla;
- para las que contamos con –o podemos desarrollar– los *recursos* y *capacidades* suficientes para afrontarlas.

5 Esta batería de preguntas y el ejemplo fueron adaptados del material *Con todas las voces. Comunicar en clave de géneros* (Bruno, Bidart, Tufro y Demonte, 2009). En línea. Disponible en: <https://docs.google.com/file/d/0Bww7apYTWaqFZGFSWWFEckpDWnM/edit>.

Priorizar el trabajo en unas raíces por sobre otras no significa desentenderse de las causas no elegidas, sino prever su abordaje con un criterio de gradualidad. Luego, a las prioridades es necesario formularlas en términos de objetivos de comunicación. Siguiendo con nuestro ejemplo, serían: informar a las víctimas, sensibilizar a los/as maestros/as, capacitar a las promotoras, etcétera. Es muy importante caracterizar precisamente a los/as interlocutores/as o destinatarios/as, no solo socioeconómicamente, sino también culturalmente (consumos, espacios por los que circulan, lugares donde se concentran y reúnen con sus pares o con otros/as, sus conocimientos y posicionamientos sobre el tema, los niveles de alfabetización tecnológica, su experiencia histórica con relación a cierto tema o problema al que aludiremos en nuestros mensajes, etcétera).

La claridad de nuestros objetivos de comunicación, sumada a la correcta caracterización de nuestros interlocutores, nos ayudará a hacer elecciones más acertadas en cuanto a los modos de comunicarnos con ellos. Es decir, son fundamentales para la definición de las estrategias de comunicación, las cuales deben contemplar siempre:

- Varios y diferentes interlocutores/as⁶ vinculados/as al tema o problema en cuestión, que se verán modificados/as

⁶ Interlocutores son los grupos de actores/as involucrados/as en un proyecto, que comparten espacios institucionales, intereses, características sociodemográficas o consumos culturales, y que constituyen, por lo tanto, una comunidad de sentido. Los interlocutores

a lo largo del proceso, ya sea por nuestra propia intervención como por otros factores.

- Múltiples objetivos dinámicos que guían nuestra acción. Son dinámicos porque se irán modificando a lo largo del tiempo. Por ejemplo, si al principio nos propusimos sensibilizar –y lo logramos–, quizás podemos pensar luego en promover la discusión, desarrollar capacidades de comunicación o la movilización.
- Posicionamientos políticos e ideológicos que encuadran nuestra acción: pueden verse reflejados cuando establecemos a quiénes definimos como interlocutores válidos y a quiénes no; en cómo definimos el modo de su participación; en qué palabras y conceptos utilizamos al hablarles y al referirnos a ellos/as. Aquí debería hacerse presente el enfoque de derechos y la perspectiva de género que han de atravesar nuestras acciones, en el sentido de que debemos propender al tratamiento equitativo de ambos géneros, fomentando la participación igualitaria, haciendo que la valoración de los aportes de las personas esté sujeta solo a ciertos méritos relacionados con la trayectoria y la experiencia. Sobre este aspecto trabajamos en el capítulo III de este cuaderno, dedicado a los enfoques de género.

tienen un rol activo en los procesos comunicativos en tanto pueden ser receptores de sentidos y también participar activamente de su producción y resignificación. Cada actor social puede integrar más de un tipo de interlocutor, pero dependiendo del rol que esté cumpliendo, y según cómo lo interpele nuestra estrategia de comunicación, se lo incluirá en una comunidad de sentido o en otra.

- El diseño estratégico comunicacional final puede incluir diversas estrategias que conformen un todo coherente, que se articulen respondiendo a objetivos y propósitos estratégicos, coordinando y armonizando la actuación de las personas y contribuyendo, tanto desde la gestión de la información como desde la construcción de significado y sentidos compartidos, a que se cumpla el plan maestro (Bruno y Sarroca, 2015).

Tipos de estrategias de comunicación

Las estrategias de comunicación suelen clasificarse de acuerdo con sus objetivos, aunque veremos cómo, dependiendo de su cometido, es posible concluir que cada tipo privilegia unos dominios de acción y unos destinatarios/interlocutores, y prefigura cierta clase de actividades y tareas.

Jaramillo López (2011) distingue entre estrategias de comunicación estructurantes y operativas. Estructurar es básicamente unir, articular, distribuir, ordenar las partes de un conjunto. Una estrategia es estructurante cuando direcciona y organiza el planteo táctico-operacional en su conjunto.

Para este autor, son estructurantes de la acción comunicativa las estrategias:

- Políticas: Crean condiciones propicias y aseguran recursos en el nivel de decisión para darle viabilidad a los cursos de acción que definimos.
- Organizativas: Articulan y organizan alianzas y sinergias, orientadas a darle legitimidad y sumar esfuerzos

y aportes que hagan posible la acción comunicativa.

- Masivas: Promueven, difunden o socializan mensajes o contenidos (Jaramillo López, 2011).

Las estrategias operativas, por definición, están subordinadas o contenidas por una estrategia estructurante y aluden a actividades y tareas importantes para la instrumentación de los procesos de comunicación contemplados en nuestra estrategia estructurante. Según Jaramillo López (2011), existen tres tipos de estrategias operativas:

- Informativas: Ponen a disposición información.
- Pedagógicas: Procuran el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades.
- Movilizadoras: Buscan promover acciones conjuntas con grupos de interés externos, a través de convocatorias, actividades, eventos o campañas.

Juan Díaz Bordenave (2007) propone un abordaje que consiste en una estrategia global de comunicación compuesta por tres subestrategias integradas entre sí. Si prestamos atención, veremos que estas últimas son similares a las estrategias estructurantes señaladas por Jaramillo López, aunque en su planteo Díaz Bordenave expone la necesidad de un abordaje integrado por todas ellas.

Las tres subestrategias definidas por este autor son:

- Subestrategia de apoyo y legitimación: Este es un tipo de estrategia basada en la argumentación y la persuasión con el objetivo de obtener aceptación,

apoyo y legitimación a favor de una determinada acción de parte de personas, grupos u organizaciones que tienen poder de decisión o influencia decisiva sobre la cuestión. Habitualmente se hace referencia a ella como “abogacía” (traducción del término inglés *advocacy*), aunque también es frecuente que se la nombre como “incidencia” o “colocación en agenda”. Por lo general, los/as destinatarios/as o interlocutores/as priorizados/as en este tipo de subestrategias son autoridades gubernamentales, funcionarios/as públicos/as, legisladores/as, decisores/as (personas con capacidad para decidir sobre cursos de acción, o sobre la asignación de recursos de todo tipo) o personas con influencia en los tomadores/as de decisión. Se suele incluir, como cometido de esta subestrategia, la creación de corrientes de opinión pública favorables hacia determinada conceptualización y solución del problema que estamos promoviendo, no solo para que las personas estén en sintonía con nuestro enfoque y propuesta, sino además para que participen en forma consciente de las actividades que se propongan con el objetivo de influir en los/as decisores/as (por ejemplo, firmar un petitorio). Los/as periodistas (en tanto formadores/as de opinión pública) son destinatarios/as frecuentes de este tipo de estrategias, y el trabajo con estos/as recibe la denominación específica de “abogacía en medios” (o, en inglés, *media advocacy*). Los/as periodistas y medios de comunicación no son interpelados/as para difundir un mensaje o promocionar un evento, sino específicamente para convocar y movilizar sectores, grupos y co-

munidades; colectivizar comprensiones y actuaciones sociales; y para la elaboración simbólica y expresión de sentidos de grupos minoritarios. Las estrategias de abogacía en medios trabajan sobre el supuesto de que los medios de comunicación son por los menos uno de los factores determinantes de los debates y decisiones públicas. Es importante no perder de vista que, cuando se trabaja con ellos, lo que se busca es influir en la opinión pública y en última instancia en la agenda política, y no simplemente difundir información. Esta subestrategia utiliza de manera intensiva las acciones de comunicación interpersonal conocida como *lobby*, o cabildeo, en reuniones y eventos sociales y académicos. Pero también incluye la organización de eventos que hagan noticia, la realización de seminarios y eventos para la prensa, la distribución periódica de boletines y dosieres de prensa, el uso de las redes sociales y la obtención de testimonios de personas importantes o populares.

- Subestrategia de movilización social: Según Díaz Bordenave, la movilización social es una estrategia para “involucrar como aliados activos a instituciones sociales importantes, que poseen poder de convocatoria e influencia en los grupos de personas con los que trabajan. La movilización social trata que estas instituciones sociales relevantes se apropien del problema y se organicen y actúen para resolverlo. O sea, las instituciones participantes tienen que formular su propia estrategia de comunicación, en coordinación con la estrategia global de comunicación” (2007: 20). La movilización

social es una estrategia que procura la construcción de coaliciones políticas y acción para la realización de un proyecto particular. Busca colectivizar una propuesta de cambio social que reúna a aliados/as, movilice sus voluntades y deseos, y los lleve a tomar conciencia de la necesidad de un cambio social específico y a actuar en consecuencia. En lo que respecta a sus métodos, básicamente se privilegia la comunicación interpersonal y el uso intensivo de redes sociales, apoyado en piezas de comunicación en diferentes lenguajes, soportes y formatos. Para generar corrientes de opinión, al igual que para la subestrategia de apoyo y legitimación, se suele trabajar intensamente con los/as periodistas y líderes de opinión. Algunos autores, como Jaramillo López, entienden que es posible y necesario hablar de movilización social hacia el interior del Estado, a los efectos de involucrar activamente a todos/as los/as funcionarios/as públicos/as y trabajadores/as en una transformación sustantiva de la cultura institucional.

- Subestrategia de comunicación y multimedios: Identifica los grupos de la población cuyas acciones pueden facilitar la solución del problema abordado, y les hace llegar mensajes o desata procesos de capacitación que faciliten los cambios conductuales necesarios. Se usan medios de comunicación de todos los tipos, pero, como se trata de un público disperso en amplios territorios, los medios de comunicación masiva son intensamente utilizados. El sentido común asocia la tarea de los/as comunicadores/as a este tipo y reduce su acción al trabajo en medios de comunicación masiva.

El siguiente cuadro resume los públicos, objetivos y métodos de las tres subestrategias:

PÚBLICOS CLAVE	OBJETIVOS	MÉTODOS DE INTERVENCIÓN
1 AUTORIDADES Y OPINIÓN PÚBLICA	Apoyo y legitimación	Básicamente comunicación interpersonal, apoyada por trípticos, folletos, video, Power Point.
2 INSTITUCIONES RELEVANTES	Alianza activa, involucramiento	Comunicación interpersonal, medios grupales, proyectos. Apoyo de material escrito y audiovisual.
3 GRUPOS DE LA POBLACIÓN SELECCIONADOS	Participación activa. Cambios conductuales relevantes	Medios grupales y masivos. Medios alternativos de comunicación popular.

Fuente: Díaz Bordenave (2007).

Vamos a intentar clarificar las distintas subestrategias y su interacción con un ejemplo. La Ley 14735 de boleto estudiantil gratuito fue sancionada el 1° de julio de 2015 y aún no fue reglamentada. La misma contempla la gratuidad de pasajes de corta y larga distancia de transporte terrestre y ferroviario para alumnos/as de los niveles inicial, primario, secundario, terciario, universitario, formación profesional y bachilleratos populares. Las autoridades de la provincia de Buenos Aires que asumieron su gestión en diciembre de 2015 no han manifestado voluntad política para reglamentarla y un alto porcentaje del estudiantado desconoce la existencia de esta normativa provincial. Con el objetivo de llamar la atención de los medios de comunicación masiva y, a través de ellos, informar a la ciudadanía en general y presionar a

los responsables de reglamentar la ley, las organizaciones gremiales, políticos e institucionales que iniciaron el reclamo decidieron convocar a una marcha estudiantil que finalizaría con un acampe frente al Ministerio de Educación provincial. Todas estas acciones obedecen a una estrategia del primer tipo. Pero, para garantizar la concurrencia del estudiantado, previamente debió organizarse una serie de actividades de información (a partir de la distribución de folletos, intervenciones en el aula y un uso intensivo de redes sociales) en todos los secundarios y universidades públicas de la Provincia. Estas actividades buscaban informar y sensibilizar a los/as estudiantes sobre la problemática, garantizar su presencia en la marcha (lo que se corresponde con una estrategia del tercer tipo: *comunicación y multimedios*) y al mismo tiempo aumentar los grados de organización y de unidad de los/as convocantes. En simultáneo a las actividades académicas, las organizaciones gremiales, políticos e institucionales que iniciaron el reclamo mantuvieron reuniones de coordinación, se entrevistaron con algunos legisladores, jueces y personalidades de la política, la cultura y el deporte para que participaran de las actividades en las escuelas y universidades; pensaran actividades en sus organizaciones de referencia, que aporten a la toma de conciencia ciudadana sobre la importancia del boleto; y convocaran a la marcha. Estas últimas actividades podríamos ubicarlas dentro del segundo subtipo.

Otro buen ejemplo del abordaje integral propuesto por Díaz Bordenave (2007) lo encontramos en una estrategia de comunicación y acción comunitaria en las áreas de salud, higiene y saneamiento que el Centro para Programas de

Comunicación de la Universidad Johns Hopkins (JHU/CCP) desarrolló a solicitud del Ministerio de Salud y Unicef para Nicaragua, con una duración de cuatro años.

Desde un principio en esta experiencia se trabajó con la idea de “alianza para la salud”, no solo como lema, sino como sentido a construir en todas y cada una de las intervenciones. Ese era el relato que estructuraba todo el planteo de la comunicación. El concepto de “alianza para la salud” implicaba alianzas intersectoriales, alianzas entre la comunidad y el servicio de salud, entre los/as pobladores comunitarios para enfrentar o prevenir problemas de salud y, finalmente, entre los miembros del hogar para lograr hogares promotores de salud. En lo que respecta a las actividades, el diseño estratégico proponía realizar intervenciones de comunicación en tres niveles: 1) el entorno sociopolítico; 2) el acceso a servicios; y 3) las conductas individuales y normas sociales. Estos tres niveles constituían *dominios* para las intervenciones de comunicación.

La estrategia, por lo tanto, asumía que las acciones de comunicación en cada uno de estos tres dominios se apoyaban mutuamente e interactuaban para lograr los resultados esperados. Las acciones de comunicación –agrupadas por dominios de intervención– se concentraban en tres categorías: la abogacía (en el dominio sociopolítico); la mejora del desempeño, la acción comunitaria y la capacitación (en el dominio de la entrega de servicios); y la promoción de la salud (en el dominio de los individuos y la comunidad).

Los objetivos de la estrategia en el primer dominio apuntaban a fomentar la coordinación interinstitucional-multisectorial en el abordaje de los problemas de salud

y a promover la coordinación de recursos, mecanismos políticos y administrativos a todos los niveles. En el dominio de los servicios, por su parte, el objetivo fue mejorar el desempeño del personal del Ministerio de Salud en comunicación interpersonal, consejería y comunicación con la comunidad, para prestar servicios con calidad, calidez y culturalmente apropiados. Finalmente, en el dominio comunitario se buscó, por un lado, aumentar la capacidad de los servicios de salud y de las comunidades para trabajar juntos, con el fin de elevar la calidad de los servicios de salud y crear alianzas para mejorar la salud comunitaria; y, por otro, aumentar los conocimientos, actitudes y prácticas que potencien la capacidad de las familias y comunidades, para prevenir y tratar las enfermedades que producen mortalidad precoz y morbilidad evitable.

Como vemos, hay un lema que expresa sintéticamente la intención de construcción de significado y sentido compartidos que orienta todo el planteo. En este caso, lo tenemos en el concepto de “alianza para la salud”. Luego observamos una clara complementariedad y sinergia entre las acciones por dominio. Las intervenciones en los tres niveles actúan sinérgicamente. En el nivel sociopolítico, las acciones de abogacía movilizan a los/as tomadores/as de decisiones y medios de comunicación para que participen de alianzas en el ámbito comunitario, municipal y departamental en favor de la salud. Para lograr que los servicios respondan mejor a las necesidades de la comunidad, se promueven las habilidades del personal de salud en comunicación interpersonal, consejería y trabajo con las comunidades, utilizando metodologías participativas según criterios de calidad definidos

con la comunidad. Finalmente, las acciones de promoción de la salud usan los medios masivos y la promoción comunitaria para difundir mensajes preventivos de salud. También se implementan técnicas de entretenimiento educativo que recurren al uso de formatos como la telenovela, u otros de alto consumo popular, para motivar y reforzar las prácticas y conductas saludables promovidas por el proyecto. En las actividades de los tres componentes se fomenta la participación de las comunidades en el diseño de los programas de salud. Vemos, además, que hay múltiples interlocutores/as o destinatarios/as/audiencias y objetivos de comunicación. Es decir, hay una interpelación diferenciada que reconoce a los sujetos, organizaciones e instituciones con sus estilos, enfoques y contextos específicos; sus competencias, saberes y liderazgos sociales. Aunque aquí no hemos tenido espacio para desarrollar lo relativo a los criterios de producción de los mensajes mediáticos, en esta experiencia se hace particular énfasis no solo en los contenidos, el encuentro con las audiencias, sino sobre todo en la construcción de ese relato de alianza con las estéticas y dramaturgias de mayor comunicabilidad y presencia en las audiencias.

Esta opción por los medios supone entenderlos como dispositivos potentes para colectivizar representaciones y construir sentidos en las ciudadanías mediante la narración de historias; desde el entretenimiento y la cultura, y discriminando contenidos entre medios locales, nacionales y globales.

Orientaciones para el análisis de las estrategias de comunicación

Cuando somos convocados/as para diseñar estrategias de comunicación, es bastante habitual que los/as comunicadores asumamos que no hay estrategias de comunicación preexistentes. Pero no es así. En realidad, somos parte de una fiesta a la que hemos llegado tarde (Villasante, 2001), y conviene entonces darse un tiempo para reconocer las estrategias que deliberadamente –o no– han desplegado las personas y grupos en situación.

A continuación, proponemos algunas preguntas que pueden ser útiles para organizar la aproximación inicial a las situaciones de comunicación que serán objeto de nuestra indagación:

- El problema y sus causas. Antes dijimos que todo problema expresa una insatisfacción con la realidad presente o en torno a las expectativas futuras, y que este malestar se construye como problema cuando alguien lo declara evitable y lo incluye en su agenda, por lo que siempre el problema es tal desde la perspectiva de uno/as. ¿Cómo se entiende el problema y sus causas?
- El deber ser. ¿Qué se espera lograr con las actividades que se han llevado adelante o que están en curso?, ¿quiénes y cómo decidieron los objetivos y los modos concretos de lograrlo (actividades)?
- Los/as actores/as, sus representaciones, saberes y capacidades. ¿A quiénes se ha considerado en las actividades hechas y por hacer?, ¿qué rol se les adjudicó (responsables, destinatarios/as, administradores/as, for-

madores/as, etcétera)?, ¿qué capacidades y qué saberes les son o fueron reconocidos y aprovechados en las actividades?

- Estrategias de comunicación. ¿Cómo es entendido el aporte de la comunicación en el proyecto (información, persuasión, diálogo)?, ¿es posible reconocer algún/algunos tipo/s de estrategia/s visto/s en este texto?, ¿cuáles son sus objetivos, destinatarios y métodos?, ¿cuáles son los lenguajes, formatos y soportes utilizados?, ¿qué tipos de interpelación al interlocutor/a y supuestos respecto del receptor/a subyacen al planteo?
- Viabilidad y factibilidad. ¿Cuáles son las condiciones básicas que se han previsto para su puesta en marcha (en términos de recursos humanos técnicos y no técnicos, económicos y materiales; consensos, acuerdos políticos, etcétera)?, ¿se ha hecho un uso apropiado de recursos y capacidades?

Bibliografía

- BRUNO, Daniela, "Comunicación y políticas públicas en la Argentina posneoliberal. Propuestas para una práctica profesional políticamente situada". En revista *Question*, Vol. 1, N° 34. En línea. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1431>. La Plata, 2012.
- BRUNO, Daniela y SARROCA, Bárbara, *Curso virtual de comunicación con enfoque de géneros*. Clases 3 y 4. Buenos Aires, Trama Educativa, 2015.

- BRUNO, Daniela; URANGA, Washington y VARGAS, Teresita, *Diseño estratégico*. La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, 2012.
- BRUNO, Daniela; BIDART, María L.; TUFRÓ, Lucila y DEMONTE, Flavia, *Con todas las voces. Comunicar en clave de géneros*. En línea. Disponible en: www.trama.org.ar. Buenos Aires, Trama - Pico de Lora, 2009.
- COORDINACIÓN DE INFORMACIÓN PÚBLICA Y COMUNICACIÓN, *Funciones básicas de información y comunicación en salud pública*. Buenos Aires, Ministerio de Salud de la Nación, 2011.
- DÍAZ BORDENAVE, Juan, *Guía de planificación participativa de estrategias de comunicación en salud*. En línea. Disponible en: https://www.unicef.org/paraguay/spanish/py_guia_comunicacion_salud_vcorta.pdf. Paraguay, Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social, Agencia Canadiense de Desarrollo Social, OPS y UNICEF, 2007.
- JARAMILLO LÓPEZ, Juan, *Modelo de comunicación pública organizacional e informativa para entidades del Estado (MCPOI)*. Bogotá, USAID-Casals & Associates Inc., 2004.
- JARAMILLO LÓPEZ, Juan, “¿Comunicación estratégica o estrategias de comunicación? El arte del ajedrecista”. Documento presentado en el VII Simposio Latinoamericano de Comunicación Organizacional “Comunicación estratégica o estrategias de comunicación, he ahí la cuestión del DIRCOM”. Cali, Universidad Autónoma de Occidente, 2011.
- MASSONI, Sandra, “Tres movimientos y siete pasos para comunicar estratégicamente”. En *Estrategias. Los desa-*

- fos de la comunicación en un mundo fluido*. Rosario, Homo Sapiens, 2007.
- MASSONI, Sandra, *Comunicación estratégica. Comunicación para la innovación*. Rosario, Homo Sapiens, 2011.
- MATUS, Carlos, *Teoría del juego social*. Remedios de Escalada, Ediciones de la UNLa, 2007.
- PÉREZ, Rafael, *Estrategias de comunicación*. Madrid, Ariel, 2008.
- VELASCO, Juan C., "Discriminación positiva, diversidad cultural y justicia". En *Daimon. Revista de Filosofía*, N° 41, 2007.
- VILLASANTE, Tomás; MONTAÑÉS SERRANO, Manuel y MARTÍN, Pedro (coordinadores), *Prácticas locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía/2*. España, El Viejo Topo, 2000.

Capítulo VIII

La producción de conocimiento en la intervención sociocomunitaria¹

Por *Daniela Bruno* y *Flavia Demonte*

Introducción

En este capítulo problematizaremos los cruces entre la práctica de producir conocimiento y la práctica de planificar. No asumiremos la primera como un fin en sí mismo, sino con un propósito que se entrelaza con la toma de decisiones y, por lo tanto, como una dimensión importante dentro del proceso más amplio de la planificación comunicacional. Esta relación

209

¹ Esta es una nueva versión de otros documentos en los que trabajamos estos temas. Estos documentos son: Bruno, Daniela y Demonte, Flavia, "Interrogantes, reflexiones y aportes para intervenir desde la comunicación en los procesos de gestión de información y conocimiento en políticas públicas", en revista *Avatares de la Comunicación y la Cultura*, N° 6, Enero-Febrero 2014; Bruno, Daniela y Demonte, Flavia, "Conocimiento e intervención en comunicación. Cruces necesarios, tensiones probables en los procesos de planificación", documento de cátedra del Taller de Planificación de Procesos Comunicacionales (cátedra II), FPyCS, UNLP, mimeo, 2014.

entre pensamiento y acción, entre conocimiento y toma de decisiones, no siempre se pone en juego en los ámbitos en los que nos desenvolvemos los/as planificadores/as en general y los/as comunicadores/as/planificadores/as en particular. En la gestión, las prácticas de actuar y reflexionar sobre lo actuado parecen incompatibles y, por lo tanto, aparecen desarticuladas. En ocasiones, la urgencia para actuar y la consideración del registro de información como tarea meramente burocrática, entre otras causas posibles, obstaculizan el desarrollo de prácticas reflexivas que son tan necesarias como la acción misma. La práctica irreflexiva nos lleva a actuar sin fundamento, a reproducir acríticamente nuestras intervenciones. La reflexión-acción-reflexión-acción, como proceso recursivo, se presenta entonces como una habilidad necesaria en términos pragmáticos pero también ético-políticos para nuestro desempeño como comunicadores/as, en tanto las prácticas que programamos, implementamos y evaluamos están estrechamente relacionadas con la producción, gestión y democratización de información, con facilitar el diálogo de conocimientos y saberes y, por lo tanto, con la producción de sentidos sociales que buscan incidir en la vida social y política de las personas, grupos, comunidades y poblaciones. Bajo este imperativo ético-político –y también pragmático–, problematizaremos la necesidad de reflexionar sobre la práctica. Para ello necesitamos producir información y analizarla, sistematizarla y evaluarla en el marco de procesos de planificación más amplios, desde un posicionamiento epistemológico que apuesta a una forma de producir conocimiento que busca dialogar con otros saberes –no necesariamente nominados como científicos–, desafiando los procesos de producción de conocimiento hegemónicos.

El recorrido que proponemos en este capítulo se iniciará con una breve consideración acerca de las singularidades de los objetos de conocimiento de las ciencias sociales y de las implicancias de estas singularidades en su abordaje; de las diferencias epistemológicas y metodológicas entre la producción de conocimiento en el ámbito académico en ciencias sociales y en los ámbitos de trabajo en los que se desenvuelve un comunicador/a, planificador/a. Luego introduciremos algunas definiciones y algunas relaciones posibles entre los dispositivos y las herramientas actualmente disponibles de la metodología de la investigación social para producir conocimiento en los procesos de planificación. Concluiremos con el planteo de las tensiones y desafíos que implica producir conocimiento para la toma de decisiones con el objetivo de la transformación y el cambio social.

Conocimiento en ciencias sociales

El conocimiento, plantea la epistemóloga Esther Díaz, “es una manera de relacionarse con la realidad, un modo de interpretarla, de dar cuenta de ella” (1997: 13), que se expresa en proposiciones que describen objetos o estados de cosas que existen, existieron o podrían existir. Ya sea que hablemos del sentido común o del conocimiento científico, el conocimiento siempre describe, explica e incluso predice.²

2 La descripción está asociada a la caracterización del objeto de es-

No obstante, ambos conocimientos o saberes –el del sentido común y el científico– difieren en sus modos de legitimación. Todo conocimiento requiere alguna instancia que lo garantice. En el conocimiento del sentido común, dirá Díaz, los saberes se validan apelando a la experiencia, propia o ajena. En el conocimiento científico, en cambio, la legitimidad abreva fundamentalmente en la precisión y coherencia de las proposiciones y en la contrastación entre lo que estas enuncian y la realidad empírica a la que refieren. “Si un conocimiento aspira a ser científico, debe aspirar también a alguna clase de contrastación empírica” (Díaz, 1997: 14). Este último requisito evidentemente no es exigible para las ciencias formales y no siempre se da en las sociales –ni tampoco en algunos desarrollos contemporáneos de las ciencias naturales–, en las que encontramos imposibilidades materiales o éticas para la validación empírica.

En las ciencias sociales, aunque se pretende un conocimiento metódico, sistemático, riguroso y consistente, no existen determinismos causales, sino situaciones complejas conformadas por múltiples relaciones, por “plexos de fuerzas interactuantes” (Díaz, 1997: 25). Por otro lado, si acordamos que el objeto de las ciencias sociales es, generalizando bastante, el sujeto social, aunque este se encarna en individuos, estos son un emergente de lo social. Es decir, el

tudio. La explicación busca relacionar los motivos que producen o permiten un hecho determinado. La predicción anticipa bajo qué condiciones podría darse un hecho similar en el futuro.

individuo interactúa con las prácticas de su época y a la vez se constituye en ellas. En tanto puede expresarse por medio del lenguaje articulado y forma parte de la cultura, tiene la capacidad de incidir en el sistema simbólico social. Es capaz de tomar decisiones. Y más allá de sus circunstancias es *relativamente* libre.

Estas características específicas de los objetos de estudio en las ciencias sociales fueron las que en gran parte fundamentaron las críticas que al positivismo de Émile Durkheim y Auguste Comte le hicieron otros científicos que se interesaron por cuestiones *motivacionales*.³ Steven Taylor y Robert Bogdan (1984) clasifican la investigación en ciencias sociales en dos grandes corrientes: positivismo y fenomenología. A los científicos de la primera les interesan los hechos sociales y sus causas, con independencia de los estados subjetivos de los involucrados. A los de la segunda les interesa, aunque con matices y diferencias entre sí, la perspectiva de los/as actores/as sociales.

La fenomenología quiere entender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los/as actores/as porque supone que lo que la gente dice y hace es el resultado de cómo la gente define su mundo. La realidad “que importa es la que las personas perciben como importante” (Taylor y Bogdan, 1984: 14). Muchas fueron las corrientes de pensamiento que colaboraron enriqueciendo esta idea fundamental: el interaccio-

3 Hacemos referencia a Max Weber, quien fue uno de los primeros críticos del positivismo. Para el autor, la categoría *verstehen* es la comprensión, en un nivel personal, de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente.

nismo simbólico de George Mead, Robert Park, John Dewey o Herbert Blumer, pero también la etnometodología de Harold Garfinkel. La mirada fenomenológica no busca la mejor perspectiva o la perspectiva verdadera. Todas son igualmente relevantes en tanto que todas son útiles para explicar las prácticas humanas y lo social.

Conocimiento e intervención

No es difícil imaginar por qué los/as investigadores/as comunicadores/as preocupados/as por los procesos de producción de sentido generalmente –aunque no es una regla general– adoptamos este enfoque fenomenológico y privilegamos el uso de métodos cualitativos en nuestras investigaciones e indagaciones. Pero cuando *intervenimos*⁴ en lo

4 Con *intervención social* nos referimos a una intención manifiesta de modificar o transformar una situación que se considera indeseable e injusta socialmente, fundamentalmente para el grupo o comunidad que la padece. La *intervención social* se suele entender, desde la definición más extendida que proviene del campo del trabajo social, como una acción organizada de un conjunto de individuos frente a problemáticas sociales no resueltas, en la cual participan por lo menos tres actores claves de intervención: el Estado, definiendo políticas; algunas formas organizadas de la sociedad civil –como las organizaciones no gubernamentales (ONG) y las organizaciones de la sociedad civil (OSC)–, a través de acciones públicas sociopolíticas; y el mundo académico, con la construcción de discursos y teorías que de alguna manera orientan las prácticas de intervención social. Esta clasificación de actores/as y roles es muy cuestionable, pero es la hegemónica. Probablemente por esta forma de concebir a los/as actores/as y sus roles es que la *intervención* no goza de buena prensa en el medio

social desde la comunicación –y desde otros marcos disciplinares también–, aunque seguimos adoptando la perspectiva fenomenológica y los métodos cualitativos de investigación, aparecen algunos elementos novedosos y bastante disruptivos que nos llevan a plantearnos otras formas de entender –y de hacer– el conocimiento científico en comunicación. En la intervención, el conocimiento que se produce tiene una finalidad explícita de cambio social que nos invita a pensar en la dimensión política de la práctica científica.

Si bien algunos/as investigadores/as establecen diferencias entre problemas para investigar y problemas para intervenir, las diferencias no siempre son intrínsecas a los problemas mismos, sino que están dadas por la opción de quien investiga o planifica y el ámbito en el que se desarrolla la práctica de investigar o planificar (Bruno y Demonte, 2013). Como plantea Javier Moro (2000), la producción de conocimiento en el ámbito académico y en el ámbito político difiere en los propósitos, los objetivos, los ambientes de

académico. Toda intervención es un ejercicio de poder porque se basa en una determinada consideración prescriptiva, en una valoración de los/as actores/as intervinientes y, a su vez, en una categorización de los intervenidos/as (como vagabundos, miserables, pobres, minusválidos sociales, desplazados o jóvenes en conflicto con la ley penal). Como señaló Alfredo Carballeda, “la intervención designa, nombra, califica y de hecho da forma a la subjetividad de los actores intervenidos” (2008: 76). Aunque somos críticos del intervencionismo con sus sesgos autoritarios, paternalistas y asistencialistas, consideramos que es posible replantear su significado a la luz de la experiencia práctica, asumiendo la complejidad que adquieren hoy los escenarios de intervención, los/as sujetos/as participantes –y necesariamente involucrados/as– y las prácticas orientadas al cambio social.

producción y las modalidades de circulación de saberes, los públicos y los tiempos. Esto no significa que uno es un saber neutral y el otro, ideologizado. Tampoco que uno es conocimiento científico y el otro, un saber de tipo técnico; ambos son científicos y ninguno es neutral.

Este vínculo problemático entre conocimiento científico/investigación y acción/decisión aparece en algunos textos de Carlos Matus, específicamente cuando distingue entre conocimiento científico y explicación situacional o cálculo tecnopolítico del juego social. Según Matus (2007), el/la investigador/a académico/a observa la realidad con ojos científicos. Le interesa comprender el mundo y comprender aquella parte que es objeto de su ciencia. El autor reconoce dos limitaciones: comprender por comprender, sin relación directa con la acción; y comprender desde un cubículo, desde un recorte convencional de la realidad, el recorte disciplinar. Como lo veremos con detenimiento más adelante, la apreciación o explicación situacional en el enfoque de la planificación estratégica situacional de Matus es un conocimiento que se produce *desde adentro* de la circunstancia, como activo/a participante comprometido por las motivaciones, los valores, las creencias y las razones con la situación. Esta toma de posición diferencia al hombre y la mujer de acción del investigador/a científico/a que concluye *desde afuera*. El conocimiento científico-técnico constituye uno de los componentes del proceso de conocimiento de la realidad situacional que analiza, pero no el único. Otros componentes en juego son las motivaciones, las creencias, la ideología, etcétera, que ingresan en el análisis de la situación y en el juego decisorio como valores, intencionalidades

probables, capacidades de acción, que otorgan sentido a las acciones propias y a las de los/as demás (Bruno, 2012).

Como vemos, la práctica de producción de conocimiento se entrelaza con el proceso de toma de decisiones, asumiendo una clara direccionalidad que la proyecta hacia la actividad técnico-política. Por lo tanto, conlleva el doble carácter de práctica científica y práctica política (Besse, 2000); toma un cariz táctico y estratégico para fundamentar, proponer, analizar y legitimar acciones en el marco de un mundo compartido con otros/as –en cooperación o conflicto–. Al asumirse como necesaria la articulación y el juego entre lo técnico y lo político, ambos se articulan, imbrican y en ocasiones se superponen, respondiendo a ciertos criterios políticos, administrativo-financieros y técnicos; a determinados contextos político-institucionales, culturales y hasta epistemológicos y metodológicos, en los que *juegan* una multiplicidad de actores/as –con sus valores, intereses, saberes, capitales, racionalidades, etcétera–. En un contexto interactivo y relacional, el conocimiento provisto por la investigación tiene un rol cada vez más débil a medida que es más intenso el juego decisorio.

Del mismo modo que a Taylor y Bogdan –a quienes de hecho él nombra en el texto antes citado–, a Matus le interesa la perspectiva del actor/a, pero no solo por su valor para explicar la conducta humana, sino, fundamentalmente, por su valor político. La siguiente frase del autor lo deja claro: “podemos ser oponentes y hasta enemigos pero estamos juntos en la construcción de la eficacia e ineficacia de nuestros planes” (2007: 173). La explicación situacional es un diálogo con la situación con la que coexistió, en coo-

peración o conflicto con el otro/a. En el momento de esa explicación el otro/a no me habla, está en silencio, pero yo trato de conocer qué diría y para qué lo diría. Y para eso necesito comprender su circunstancia. La dinámica del juego social tiene su historia, tiene memoria y tiene marcas presentes de su pasado. No se puede comprender el juego social sin su historia y sin su curso hacia el futuro. En este sentido, la dinámica del juego social puede definirse como una trayectoria de situaciones. Una situación abre y cierra a otras situaciones. Habilita situaciones o las obtura. La explicación o el análisis situacional se hace con el objetivo de planificar situaciones futuras, en nuestro caso, planificar situaciones de comunicación, conversaciones que habiliten para la acción. Busca sobre todo viabilizar la acción de gobierno y no –al menos no queda explícito en este texto de Matus– democratizar los procesos de intervención para el cambio social.

Sin embargo, existen otras propuestas en las que el valor político y pragmático del conocimiento en la intervención va más allá de informar la decisión del/a gobernante/a. Son propuestas con una manifiesta intencionalidad democratizadora de las relaciones sociales y que procuran de manera deliberada la participación y el protagonismo de los/as sujetos/as –otro/a, objetos de estudio– en el proceso investigativo, reconociéndoles saberes y derechos legítimos.

Intervención y participación

Más allá de los esfuerzos críticos gestados desde el mismo campo académico, el sentido común sigue viendo al conocimiento científico como objetivo y a la buena investigación científica como externa, objetiva y desideologizada, para lo cual el/la investigador/a debe mantenerse al margen de lo que estudia, sin influirlo ni ser influido. Aunque incluso las ciencias experimentales han demostrado la imposibilidad práctica de no influir en lo investigado, estos imaginarios científicistas y positivistas persisten. Desde las escuelas críticas de la investigación social, se ha planteado la necesidad no solo de reconocer estas constricciones, sino también de problematizarlas y explicitarlas (Bourdieu y Wacquant, 1995; Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1975).

Habitualmente los métodos de investigación social se clasifican en dos grandes tipos o perspectivas: las metodologías distributivas o cuantitativas y las estructurales o cualitativas. No obstante, existe un tercer enfoque al que denominaremos genéricamente *implicativo*, con frecuencia soslayado en la formación de los/as investigadores/as, que comprende metodologías y técnicas cuyo uso suele fundamentarse en importantes críticas a las bases epistemológicas de la práctica científica hegemónica. En nuestra opinión, las metodologías implicativas, dialécticas, participativas o sociopráxicas son activamente ignoradas en nuestras academias porque proponen formas de involucramiento, de análisis, investigación y producción de teoría que contradicen el sentido común de las ciencias sociales hegemónicas. Los enfoques, metodologías y técnicas implicativas –como el socioanálisis, la investi-

gación participante, la investigación-acción participativa y la sociopraxis— coinciden en proponerse, con matices y diferencias, una investigación que, además de crítica y reflexiva, sea colectiva, participada o participativa y emancipadora.

En este tipo de investigaciones, el conocimiento científico se reubica como un tipo de saber específico, entre otros saberes legítimos y útiles a la intervención. Para Orlando Fals Borda, por ejemplo, la interpretación campesina y obrera de la historia y la sociedad no solo es una interpretación válida, sino además un corrector “de la versión deformada de muchos textos académicos” (citado en Salazar, 1992: 74). Tomás Villasante una década después va a relativizar esta simetría entre saberes científicos y populares diciendo que es prácticamente imposible aunque deseable. Hablará de una asimetría táctica y una simetría estratégica en la que científicos y bases desarrollan papeles específicos: “el papel de los expertos profesionales (técnicos) es entonces meter la reflexividad de los contextos en las preguntas de los expertos animadores (dirigentes) a través de las expresiones de los expertos vivenciales (bases)” (1998: 31).

El rol de los/as investigadores/as ya no es el de un/a experto/a que analiza la situación desde su formación disciplinar y experiencia. Aunque su *expertise* es importante, este tipo de investigación le exige conocimientos y habilidades adicionales para facilitar la interacción y construcción colectiva, un proceso recursivo de reflexión-acción-reflexión-acción. Este le exige a el/la investigador/a antidogmatismo, flexibilidad y una enorme capacidad de comunicación para la devolución sistemática, ordenada, gradual y oportuna de los avances de la investigación.

Los/as sujetos/as sociales y sus saberes son valorados/as y jerarquizados/as, adjudicándoles en algunos casos un rol protagónico en el proceso de producción de conocimiento, aportando información, pero también decidiendo el curso de la investigación. Los pasos de la indagación pensada de esta manera se deben dar en forma conjunta y cooperativa con las personas, el grupo, la organización o la comunidad que participa en los procesos de planificación/investigación.

Dispositivos y herramientas

Los senderos de la investigación y de la planificación pensadas desde la perspectiva que hemos planteado, si bien se vuelven complejos, nos interpelan aún más a los/as comunicadores/as en nuestro rol de investigadores/as, pero especialmente como facilitadores/as y mediadores/as de diálogos en los que necesariamente deben confluir y participar otros/as actores/as con sus saberes, vivencias y experiencias en un proceso que se define necesariamente como de aprendizaje colectivo.

Con todo, si hacemos un repaso –aunque somero– de los dispositivos y las herramientas hoy disponibles para enriquecer la intervención con la investigación, nos daremos cuenta de que se trata de un camino que vamos haciendo al andar. Estos dispositivos y herramientas pueden ser pensados e implementados buscando mayor implicación de los /as sujetos/as en análisis críticos, logrando mayor participación en las intervenciones y en reflexiones colectivas y creando nuevos escenarios de cambio social. Es por eso

que, seguidamente a su descripción, proponemos algunos interrogantes acerca de quiénes y cómo participan en esos procesos y de qué valor les otorgan a los conocimientos producidos.⁵

El análisis situacional

Uno de estos dispositivos se vincula analíticamente con el punto de partida de todo proceso de planificación: el análisis situacional. Algunos autores/as suelen denominar también a este dispositivo de producción de información como diagnóstico de la situación inicial. Retomaremos aquí lo enunciado más arriba para explicitar las diferencias entre el análisis situacional y el diagnóstico porque expresan claramente el marco epistemológico desde el cual partimos. Si sostenemos que el conocimiento de algo que nos afecta no es una suma de datos apilados y clasificados, sino que cobran significado según nuestra visión y preconceptos, entonces podremos decir que para cada uno/a de nosotros/as la realidad es una situación diferente. Tan diferente, dirá

5 Cabe aclarar que los dispositivos y las herramientas que aquí describimos, y sobre las cuales nos preguntamos, se integran a un proceso que solo analíticamente permite esa división o identificación en momentos, ya que en la práctica el análisis situacional, la planificación, la implementación, la evaluación y la sistematización constituyen una integridad indivisible, conformada sí por momentos, pero que se encuentran en continua retroalimentación (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2000).

Matus, que lo que es un problema para mí –las potenciales consecuencias sanitarias y ambientales que puede tener el uso de agrotóxicos– puede ser un negocio para otros –la venta de agrotóxicos de las empresas dedicadas a su producción y comercialización–. Para actuar necesitamos comprender –volvemos aquí a la corriente fenomenológica–. Por lo tanto, necesitamos “comprender desde adentro por medio de la intuición y la empatía, como [algo] opuesto al conocimiento desde afuera por medio de la observación y el cálculo” (Blaug, citado en Matus, 2007: 168-169). A partir de esta cita, Matus nos dirá:

El diagnóstico es impersonal, habla en tercera persona. El análisis situacional habla en primera persona, yo digo, yo afirmo. La razón es tan simple como obvia. El diagnóstico, como investigación científica, se valida por el rigor y la potencia de la explicación misma, por los méritos de su propuesta, no por quien la sostiene [...]. En cambio, el análisis situacional, como la explicación práctica propia de un actor en el juego social, sólo tiene valor, aunque no siempre tenga suficiente rigor, por el autor que habla, por el dueño de la explicación, por quien se responsabiliza de lo que dice. (Matus, 2007: 169)

Y continúa:

El diagnóstico tradicional es un monólogo que alguien, desde fuera, hace encerrado en su propia visión del mundo que lo rodea. Es la relación que se establece entre yo y el sistema; yo y el mundo; yo y las cosas impersonales sin referencia al otro. La apreciación situacional, en cambio, es un diálogo entre un actor y los otros actores, cuyo relato asume uno de los actores de manera enteramente consciente del texto y el contexto situacional que lo hace cohabitante de una realidad conflictiva que admite otros relatos. (Matus, 2007: 173)

Así, para Matus, el diagnóstico y la investigación son ingredientes de la explicación situacional. Una explicación situacional probablemente no aporta nada a las ciencias, no crea conocimiento generalizable a otros casos. En cambio, el diagnóstico, como investigación, puede aportar un conocimiento que mejora el patrimonio de las ciencias. Son formas de conocer que pertenecen a dos juegos distintos y paralelos que no siempre se comunican bien y a tiempo.

Sin embargo, si consideramos a la planificación como acción política, el actor o la actora que planifica está dentro del sistema planificado; que investiga está dentro del sistema investigado, y en estos sistemas o mundos hay personas con capacidad de explicar y planificar según sus propios intereses. Por lo tanto, resulta evidente que pueden existir varios diagnósticos sobre una misma realidad, porque la objetividad pura es imposible en un juego que es esencialmente conflictivo. Como afirmamos al principio: aun el observador/a

describe, analiza y explica desde una situación, en su circunstancia. El diagnóstico no puede ser, al mismo tiempo, único, riguroso y objetivo. Aquí, dice Matus, es donde aparece la necesidad de la explicación situacional. Conocer la realidad no se agota en la comprensión de las cosas, debe incluir además la comprensión de las ideas, las creencias y los valores. Por lo tanto, en un proceso social contradictorio y conflictivo, la realidad consiste no solo en lo que yo creo que es, sino además en lo que los otros/as creen que es. Conocer la realidad es también conocer las ideas, creencias y pensamientos de los otros/as.

Llegados a este punto, cabe que nos preguntemos: el diagnóstico pensado de manera rigurosa, ¿tiene valor? Matus (2007) nos dirá que sí, pero que no es más que la materia prima que procesa un/a actor/a social para formular su apreciación situacional. De acuerdo con el autor, la relación directa entre el diagnóstico y la acción jamás ha existido en el mundo de la práctica. Siempre está de por medio la explicación situacional. O en otras palabras, entre el conocimiento sistemático y la acción media una situación. Explicar la realidad en que se vive supone necesariamente considerar el papel de los/as otros/as actores/as, penetrar en sus explicaciones y, en tal caso, convocarlos a compartirlas y discutirlos. Asimismo, estar situado significa estar dentro, comprometido, pertenecer a la realidad que se explica; conlleva la imposibilidad de la explicación objetiva y completa de la realidad. Nuestra explicación situacional es subjetiva e incompleta.

Más allá de esta discusión compleja –en la que aquí solamente esbozamos algunas cuestiones clave–, el propósito fundamental de esa herramienta es seleccionar –o cons-

truir– el problema sobre el que se va a intervenir, caracterizar y brindar la magnitud y relevancia de lo que se procura resolver en la localización a la cual hace referencia (¿en qué consiste?, ¿cuáles son sus causas?, ¿a cuántas personas afecta?, ¿qué pasaría si no se hace nada para solucionarlo?, ¿qué actores/as están involucrados/as?). También busca conocer las respuestas institucionales o programáticas existentes –o no– y los recursos disponibles para intervenir sobre ese problema en ese territorio. Su utilidad principal es brindar información que sirva para justificar y fundamentar las acciones programadas, así como focalizarlas y dimensionarlas mejor (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2003).

Aquí se nos presenta una serie de interrogantes. Desde la perspectiva de la que partimos: ¿quién/es selecciona/n los problemas sobre los que se va a intervenir?, ¿quién/es y cómo lo define/n?, ¿cuáles son las explicaciones?, ¿quiénes y cómo participan de esas explicaciones?, ¿cómo se define la dimensión comunicacional de ese problema?, ¿cómo se construye el producto de este primer momento (informes, mapeos, cartografías, etcétera)?, ¿quiénes participan de esa construcción?, ¿cómo se logra un análisis colectivo?, ¿hay instancias compartidas de intercambio, negociación, acuerdos?

Retomando nuevamente a Matus, la descripción de un problema y la explicación que le viene asociada no es independiente de quién explica, para qué explica, desde qué posición explica y frente a quiénes otros/as explica. Una explicación situacional es siempre hecha por nosotros/as o ellos/as como observadores/as intelectuales o como actores/as. Por lo tanto, es importante distinguir mi explicación de la que intenta dar cuenta de la explicación de los/as otros/as, y

precisar si se trata de un/a actor/a o un observador/a. En vez de buscar una sola explicación verdadera, es necesario diferenciar las explicaciones según sus autores/as. Si en este momento incluimos a todos/as los/as actores/as involucrados/as, reconociendo sus saberes y puntos de vista sobre el problema, podremos iniciar la construcción de un espacio de intercambio de información, de articulación y negociación, un ámbito para el aprendizaje social de todos/as los/as participantes y un espacio para el protagonismo de personas y grupos que luego podrán sentirse convocados/as a participar del proyecto.

Por eso, el diagnóstico resulta también útil para la construcción de viabilidad de los proyectos. Durante mucho tiempo, los diagnósticos los hicieron equipos técnicos con escasa o nula inserción en la comunidad y con escaso o nulo resultado. Pero hace algunos años la participación de todos/as los/as involucrados/as fue adquiriendo un sentido ético, estratégico-pragmático, más allá del sentido epistemológico y político que aquí adoptamos.

La evaluación

Diversos autores afirman que el análisis de la situación o diagnóstico es el punto de partida en el proceso de planificación, pero también es el primer paso en el proceso de evaluación de una intervención. Sin duda, el análisis de situación o diagnóstico es ese momento de intersección entre la programación y la evaluación, ya que sirve para fundamentar las acciones propuestas a la vez que contribuye con el parámetro comparativo requerido luego por el proceso

evaluativo. Por lo tanto, una vez más vemos que la distinción solo se sostiene en el análisis.

Adentrándonos en otra de las herramientas clave para la producción de conocimiento en planificación como es la evaluación, Olga Nirenberg, Josette Brawerman y Violeta Ruiz la definen como “una actividad programada de reflexión sobre la acción, basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados o impactos de esos proyectos y programas, y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura” (2000: 32). Debe ser programada como otras instancias del proyecto que se pretende evaluar; implica detenerse para analizar qué es lo que se está haciendo (o se hizo), de qué manera, si ello va en la dirección programada, qué obstáculos han debido o aún deben sortearse, qué oportunidades se han presentado. Estos análisis remiten a la idea fundamental que define a la evaluación y que la diferencia de la sistematización –como lo veremos más adelante–, y es que cuando evaluamos –tareas, actividades, proyectos– estamos comparando. “Para evaluar siempre es necesario hacer comparaciones sobre la base de las cuales se emitirán los juicios; cualquiera sea el objeto de nuestra evaluación se lo contrastará con un parámetro que constituye lo deseado, lo previsto, lo correcto, en suma, la direccionalidad o las metas que habremos definido previamente” (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2000: 33).

Es importante tener en cuenta que evaluamos nuestras intervenciones durante todo el proceso de duración de nues-

tra intervención –antes, durante y después–.⁶ En este sentido, el monitoreo o seguimiento es una actividad sistemática y constante que realizamos y que nos brinda los insumos necesarios para ir ajustando y analizando lo que vamos haciendo. Los registros de actividades, los informes parciales o preliminares, las relatorías de reuniones de equipo, etcétera, forman parte de ese monitoreo y se transforman en información válida para la evaluación durante el proceso, así como para la evaluación que realizamos una vez concluida nuestra intervención.⁷

Además de comparar lo que hemos realizado o lo que estamos realizando a partir de nuestro parámetro, también otro tipo de comparación se pone en juego cuando evaluamos y es la que se realiza cuando comparamos situaciones o estados actuales de grupos o comunidades con sus situa-

6 En relación con ello, existen diferentes tipos de evaluación según el momento en el que se la realiza: *ex ante* (se emprende antes de iniciar un programa o proyecto, en su fase de formulación y diseño, y define si debe implementarse o no, evaluando su rentabilidad, pertinencia, coherencia interna y factibilidad); *ex post* (se emprende una vez concluido el programa o proyecto, evaluando sus resultados); *evaluación de proceso* (se realiza durante la implementación del programa o proyecto, analizando en qué medida se va cumpliendo de acuerdo con la propuesta inicial. Genera información sobre las tareas, actividades y productos y los compara con las metas formuladas. Proporciona elementos para la toma de decisiones que permiten ajustar, corregir o reorientar acciones, aumentando las posibilidades de llegar a los resultados esperados) (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2000).

7 Para profundizar en los diferentes tipos de evaluación (según el momento, quién la realiza, qué se evalúa), les recomendamos leer detenidamente el capítulo dos del libro citado de Nirenberg, Brawerman y Ruiz, *Evaluar para la transformación*. Buenos Aires, Paidós, 2000.

ciones o estados pasados, a fin de conocer qué se modificó y poder emitir un juicio valorativo acerca de si la situación inicial mejoró, empeoró o no cambió. Ello nos obliga a identificar los errores y problemas no solo para acercar lo realizado con el parámetro establecido, sino fundamentalmente para mejorar la situación inicial de los/as destinatarios/as de las acciones.

En este sentido, y más allá de esta definición que describe muy bien lo que es y para qué sirve una evaluación, nos interesa destacar algunas cuestiones que, aunque no aparecen explícitamente en esta definición, las autoras las mencionan en la obra citada: por un lado, la idea de la evaluación alejada de la idea de búsqueda de control sobre las personas y sus acciones, y cerca de la idea de proceso de aprendizaje compartido entre quienes participan de las gestiones de las intervenciones para mejorarlas y transformarlas; por el otro, la idea de la evaluación asociada a la acción transformadora y alejada de la lógica reproductivista.

Desde nuestra perspectiva –al igual que en las otras herramientas– *reflexión crítica*, *aprendizaje compartido* y *transformación* se erigen en palabras clave para hablar de evaluación. Pero los interrogantes y las tensiones vuelven a aparecer: ¿quién/es define/n qué y cuándo evaluar?, ¿quiénes y cómo participan de la evaluación?, ¿bajo qué abordajes se evalúa?, ¿quién/es los define/n?, ¿cómo y quién/es selecciona/n las técnicas?, ¿qué tipo de técnicas se utilizan (estadísticas, informes, censos participativos, cartografías, mapeos, observaciones en terreno, entrevistas, encuestas, historias de vida, talleres, etcétera)?, ¿cómo se logra una evaluación colectiva?, ¿hay instancias/espacios de inter-

cambio y de acuerdos para nuevas intervenciones?, ¿bajo qué productos se divulgan los resultados de la evaluación?, ¿cómo y quién define a las audiencias⁸ interesadas en los resultados?

La sistematización

De las herramientas descritas, la sistematización quizá sea la que más se acerca a la perspectiva que aquí adoptamos, no por su objetivo, porque no puede sustituir ni reemplazar al análisis situacional ni a la evaluación en cualquiera de sus momentos, sino por la modalidad y por el espíritu que la ha caracterizado. Sabemos que la sistematización de experiencias es una actividad que debería formar parte de la gestión de los programas y proyectos, aunque no siempre se realiza o, en ocasiones, se la confunde con la evaluación. Si bien la sistematización es una herramienta relevante y necesaria del proceso evaluativo, se diferencia de la evaluación tanto por su objetivo como por su método (la sistematización no se basa en la comparación –como hemos visto en el caso de la evaluación–, aunque puede usarla, y se ciñe a lo efectivamente realizado) y ciertamente no la sustituye.

8 Con el término audiencia nos referimos a las personas, grupos, organizaciones o instituciones involucrados de diferentes maneras en nuestra intervención. Para cada una de estas audiencias deberemos pensar en medios y espacios de comunicación de los resultados de manera específica.

El campo de la sistematización se ha estructurado en torno a la búsqueda de modalidades de producción de conocimientos sobre prácticas de intervención o de acción social en una realidad específica. Se define como una práctica, un proyecto de cambio o una experiencia de intervención, y apunta a aprender de la experiencia y transmitir estos aprendizajes a otros/as, así como mejorar, enriquecer y cambiar las prácticas. Se rescata su sentido crítico y transformador y el rol relevante de los/as protagonistas de la acción en la producción del conocimiento (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2003). En algunas ocasiones, se asocia a la sistematización con la mera recopilación, ordenamiento y clasificación de información. En otras, se la vincula con la realización de relatorías o memorias del proceso atravesado en el marco de un proyecto o experiencia de intervención. La sistematización va más allá de esas actividades, ya que implica introducir la perspectiva de los/as involucrados/as no como meros informantes, sino rescatando su protagonismo dentro del proceso. En este sentido, busca promover un proceso de reflexión desde la perspectiva de sus protagonistas, y conjuntamente con ellos, acerca de algunos ejes significativos, tanto de los procesos como de los resultados o cambios logrados en el particular contexto en que se desarrolló la acción. Según Nirenberg, Brawerman y Ruiz:

El producto de la sistematización es preferiblemente un documento –en cualquiera de los formatos posibles: gráfico, audiovisual– que permite reconstruir para sí y para otros una experiencia particular. Los

efectos son múltiples: para los protagonistas es poder aprender de sí mismos y de sus acciones pasadas mediante la reflexión conjunta, y para los demás, que no fueron partícipes, acuñar aprendizajes, para reinterpretarlos, adecuarlos o aplicarlos en otros sitios, lo que dará lugar a otras sistematizaciones y aprendizajes, en una espiral de creación colectiva de memorias y conocimientos. (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2003: 151)

Dada la conceptualización misma y los orígenes de esta herramienta, los interrogantes planteados no abren cuestiones, sino que intentan ilustrar el sentido de aprendizaje que asume esta práctica. ¿Qué tipo de prácticas es importante sistematizar?, ¿con qué criterios hacemos esa selección?, ¿con qué fines y propósitos sistematizamos?, ¿cuáles son esas dimensiones de las prácticas susceptibles de sistematización?, ¿a qué técnicas (cuestionarios, entrevistas, informes, conclusiones de talleres, uso de técnicas grupales) es posible recurrir?, ¿cómo podrán compartirse los resultados de la sistematización?

De la descripción somera de estos dispositivos y herramientas, y de los interrogantes planteados, surge necesariamente la importancia que en estos procesos adquieren los/as comunicadores/as planificadores/as como investigadores/as, pero fundamentalmente como facilitadores/as y provocadores/as de espacios de diálogo, intercambio, negociación y acuerdos multiactorales en los que se busque definir colectivamente problemas, evaluar procesos y resultados y sistematizar prácticas transformadoras.

Tensiones y desafíos

Si consideramos que todo proceso de planificación necesita de y supone la producción de conocimiento para reflexionar sobre la acción, y si consideramos que ese proceso de planificación debería ser un proceso de aprendizaje, participativo y transformador; entonces, cuando producimos conocimiento en el contexto de la intervención, estamos necesariamente implicados en esos procesos, interesados en interpretar/comprender y aprender de la perspectiva del actor o los actores. Investigamos e intervenimos *desde adentro*. Somos observadores/as y actores/as. Desde los planteos implicativos, dialécticos, participativos y sociopráxicos, nos enfrentamos a profundos desafíos:

- El desafío de la negociación de los objetivos y los destinatarios de la producción de información en el marco de la intervención (el para qué –diagnosticar, evaluar, sistematizar– y para quién). Villasante plantea que en la formación y en la investigación científica no solemos hacernos estas preguntas. Pero se trata de cuestiones de vital importancia para quien encara estos procesos.
- El desafío de la reconfiguración de los procesos de gestión del conocimiento científico tradicional, históricamente autocentrado y reproductivista. Cuando la investigación se orienta a los problemas como ocurre en los procesos de intervención, los saberes disciplinarios y los roles comúnmente adjudicados son interpelados y tensionados por demandas que son exteriores a la lógica académica y que a la vez

reclaman de otros saberes. Esto supone considerar y negociar otros tiempos para la intervención, otras demandas e incluso otros objetivos, a veces diferentes de los que consideramos inicialmente como prioritarios. Esto implica también ser prudentes y rigurosos, pero al mismo tiempo ser flexibles y humildes para considerar las perspectivas de los/as interlocutores/as y sus necesidades, aunque no siempre sea lo que creemos que debe hacerse.

- La investigación a partir de problemas reclama abordajes interdisciplinarios e intersectoriales, situación que nos desafía a la construcción de dispositivos de democratización epistemológica, de construcción de conocimiento participativo, para que sectores que fueron excluidos de la educación superior y de las instituciones de generación, validación y aplicación del conocimiento legítimo puedan ser incluidos en ellas, recreándolas.

- Lo participativo es esencial. Permite ampliar las problemáticas y preguntas iniciales. Si partimos solo de las preguntas de los/as funcionarios/as o de nuestras preguntas como científicos sociales, el proceso deja de tener pertinencia y relevancia para resolver los problemas de las personas. El enfoque cualitativo y el carácter participativo del proceso investigativo permiten eludir los sesgos de la mirada científica, pero además generan implicación, consolidación de alianzas o *conjuntos de acción* que anticipan y viabilizan la acción colectiva. Ya no se trata solo de tomar en cuenta la perspectiva del actor para anticiparme a los

escenarios de conflicto, sino por ser argumentos vinculados con la complejidad de lo social y la pertinencia, relevancia y viabilidad de las propuestas de acción.

- En este escenario, el rol de el/la planificador/a investigador/a cambia y se asemeja al del facilitador/a. Acompañamos y animamos procesos, desencadenamos procesos de reflexión-acción, provocamos y estimulamos el aprendizaje colectivo. Retomando el planteo de Claudia Villamayor (2006), los/as comunicadores/as somos dinamizadores de herramientas, articuladores de perspectivas, encargados de analizar e identificar problemas desde su dimensión simbólica, de sistematizar de manera educativa el proceso para que se vuelva un insumo que dé continuidad al trabajo del grupo. Aplicado en términos transformadores, nos permite crear condiciones para que se expresen y decidan su destino desde las identidades culturales o sujetos/as que intervienen en una práctica social concreta. Emerge su modo de escribir el mundo, su modo de aspirar al cambio, su modo de generarlo y de construirlo. Pero también el de el/la comunicador/a popular, pues “será preciso saber escuchar para poder contar lo que dicen las prácticas; saber sentir para poder expresar lo que ellas comunican por sí mismas y volverlas nociones, métodos y herramientas y desde allí no romper la cadena que permita coordinar y gestionar procesos sociales que tenga a la comunicación como perspectiva y como dimensión, pero también como recurso estratégico para el diálogo ciudadano” (2006: 10).

Para ir concluyendo, lo que hemos querido plantear aquí es que producir conocimiento en los procesos de planificación en comunicación es mucho más que interpretar lo real. Es poner en común para crear, recrear, sostener e incluso prefigurar otros *significados posibles*; para transformar, trabajando en una trama conflictiva, de disputa, de proceso político de lucha por el poder para definir lo real, lo problemático, lo deseable, lo posible. En ese camino existe una larga tradición no exenta de críticas y debates internos. Discusiones en torno a la manipulación o no de las personas *no científicas* en los procesos de producción de conocimiento; interrogantes sobre la participación posible y deseable de personas con distintos tipos de saberes e intereses en el proceso; discusiones sobre el tipo de implicación de el/la investigador/a planificador/a –comprometido, militante, orgánico–; y sobre la validez para la toma de decisiones del conocimiento producido, entre otras cuestiones. Las respuestas a estos debates solo son posibles desde situaciones y experiencias concretas.

Bibliografía

- BESSE, Juan, “Tres conceptos para los dilemas de Jano. El semblante, la posición y la disposición del investigador en la práctica de evaluación de políticas mediante estrategias cualitativas”. En ESCOLAR, Cora (compiladora), *Topografías de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales*. Buenos Aires, Eudeba, 2000.
- BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc, *Respuestas por una antropología reflexiva*. México D.F., Grijalbo, 1995.

- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude y PASSE-
RON, Jean-Claude, *El oficio de sociólogo*. México, Si-
glo XXI, 1975.
- BRUNO, Daniela, "Comunicación y políticas públicas en la
Argentina posneoliberal. Propuestas para una prác-
tica profesional políticamente situada". En revista
Question, Vol. 1, N° 34, 2012.
- BRUNO, Daniela y DEMONTE, Flavia, "Gestión de la informa-
ción y el conocimiento para la toma de decisiones: los
aportes desde la comunicación". Ponencia presentada
en el XI Encuentro Nacional de Carreras de Comunica-
ción. Río Cuarto, 2013.
- BRUNO, Daniela y DEMONTE, Flavia, "Interrogantes, re-
flexiones y aportes para intervenir desde la comunica-
ción en los procesos de gestión de información y cono-
cimiento en políticas públicas". En revista *Avatares de
la Comunicación y la Cultura*, N° 6, 2014.
- CARBALLEDA, Alfredo, *Los cuerpos fragmentados. La inter-
vención en lo social en los escenarios de la exclusión y
el desencanto*. Buenos Aires, Paidós, 2008.
- DÍAZ, Esther, "Conocimiento, ciencia y epistemología". En
Metodología de las ciencias sociales. Buenos Aires, Bi-
blos, 1997.
- MATUS, Carlos, "El actor en situación (sesión 5)". En *Teoría
del juego social*. Remedios de Escalada, Ediciones de
la UNLa, 2007.
- MORO, Javier, "Problemas de agenda y problemas de inves-
tigación". En ESCOLAR, Cora (compiladora), *Topogra-
fías de la investigación. Métodos, espacios y prácticas
profesionales*. Buenos Aires, Eudeba, 2000.

- NIRENBERG, Olga; BRAWERMAN, Josette y RUIZ, Violeta, *Evaluar para la transformación*. Buenos Aires, Paidós, 2000.
- NIRENBERG, Olga; BRAWERMAN, Josette y RUIZ, Violeta, *Programación y evaluación de proyectos sociales*. Buenos Aires, Paidós, 2003.
- SALAZAR, María C. (editora), *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Buenos Aires, Humanitas, 1992.
- TAYLOR, Steven y BOGDAN, Robert, "Introducción: Ir hacia la gente". En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós, 1984.
- VILLAMAYOR, Claudia, "La comunicación como perspectiva y como dimensión de los procesos sociales. Una experiencia de participación en las políticas públicas". En *Unirevista*, Vol. 1, N° 3, 2006.
- VILLASANTE, Tomás, *Cuatro redes para mejor vivir 2*. Buenos Aires, Lumen - Humanitas, 1998.

PARTE III

Herramientas

Capítulo IX

Orientaciones metodológicas y técnicas sobre los procesos de investigación social participativa

Por *Manuela Acha, Daniela Bruno, Romina García Mora y María Flor Gianfrini*

Introducción

En el capítulo VIII planteamos que, más allá de los esfuerzos críticos gestados desde el mismo campo académico, el sentido común sigue viendo al conocimiento científico como verdadero, y a la buena investigación científica como aquella en la que el/la investigador/a debe mantenerse al margen de lo que estudia, sin influirlo ni ser influido/a. Desde las escuelas críticas de la investigación social, se ha planteado la necesidad no solo de reconocer estas constricciones, sino también de problematizarlas y explicitarlas, e incluso las ciencias experimentales han demostrado la imposibilidad práctica de no influir en lo investigado. No obstante, estos imaginarios científicistas y positivistas persisten entre nosotros/as.

Lo antedicho explica, al menos en parte, el hecho de que las metodologías implicativas, dialécticas, participativas, críticas o sociopráxicas sean activamente ignoradas

en nuestras academias. Esto se expresa, por ejemplo, en los contenidos de las asignaturas sobre metodología de la investigación social en la formación de los/as comunicadores/as. Fuimos formados/as en la idea de que los métodos de investigación social se clasifican en dos grandes tipos o perspectivas: las metodologías distributivas o cuantitativas y las estructurales o cualitativas. Es poco frecuente encontrar referencias a las metodologías implicativas, dialécticas, participativas, críticas o sociopráxicas. En nuestra opinión, esto se debe a que ellas suelen fundamentarse en importantes críticas a las bases epistemológicas de la práctica científica hegemónica: el conocimiento científico se reubica como un tipo de saber específico, entre otros saberes legítimos y útiles a la intervención; el rol de los/as investigadores/as ya no es el de un/a especialista experto/a que solamente analiza la situación (desde su formación disciplinar y experiencia), pues este tipo de investigación exige conocimientos y habilidades adicionales para facilitar la interacción y la construcción colectiva, y la devolución sistemática, ordenada, gradual y oportuna de los avances de la investigación. Pero, además, la valorización y jerarquización de los/as sujetos/as sociales, junto con sus trayectorias biográficas y sus saberes experienciales, los ubica en un rol estratégico para la investigación: aportan información, pero también deciden el curso de la investigación. Como las decisiones sobre dicho curso se dan en forma conjunta y cooperativa con las personas, el grupo, la organización o la comunidad que participa en el proceso de investigación/acción, esto le exige a los/as investigadores/as una fuerte dosis de antidogmatismo y flexibilidad.

Los enfoques o metodologías, como el socioanálisis, la investigación participante, la investigación-acción participativa, la investigación crítica y la sociopraxis, proponen formas de involucramiento, de análisis e investigación y de producción de conocimiento que contradicen el sentido común de las ciencias sociales hegemónicas. Todos estos enfoques o metodologías, con matices y diferencias, proponen un tipo de investigación que, además de crítica y reflexiva, es colectiva, participada o participativa y emancipadora.

Aunque sabemos que los adjetivos *implicativo*, *dialéctico*, *participativo*, *crítico* o *sociopráxico* aluden a diferentes propuestas o modelos de trabajo en investigación, con inscripciones disciplinares y contextos históricos de surgimiento distintos, no es objeto de este capítulo explicar sus fundamentos y diferencias. Aquí nos concentraremos en una discusión metodológica y técnica.

Aunque las autoras abogamos por el uso de enfoques metodológicos implicativos, dialécticos, participativos, críticos o sociopráxicos, de ninguna manera creemos que esto implique renunciar a técnicas de uso extendido en la investigación social, como la encuesta, la entrevista, la observación o el análisis de contenido. Todo lo contrario, lo que estamos procurando es un abordaje metodológico que combine de manera creativa y estratégica los recursos técnicos de la investigación disponibles. Pero, como plantea Tomás Villasante (2010), no basta solo una perspectiva pluralista para mezclar las diferentes formas, sino que hay que saber, de cada orientación, *para qué* y *para quién* está sirviendo (su *episteme*). Es por eso que iniciaremos el recorrido de este capítulo con una breve presentación y comparación

de los enfoques metodológicos de la investigación social, sus supuestos epistemológicos y sus aplicaciones técnicas, para luego avanzar en la discusión sobre el uso de diversas técnicas de investigación social, aunque desde un posicionamiento que apuesta a una investigación que, además de crítica y reflexiva, sea colectiva y emancipadora.

Para la presentación de las técnicas decidimos ubicarlas dentro de un itinerario de decisiones y operaciones metodológicas habituales en investigaciones con esta impronta. A riesgo de estructurar excesivamente un proceso que, como ya dijimos, es dinámico y exige de nuestra parte antidogmatismo y flexibilidad, decidimos hablar de *fases* de la investigación.

Finalizaremos el capítulo con la descripción de algunas técnicas propuestas para cada fase.

Tres paradigmas de investigación

Mercedes Colmenares (2012) –retomando a Jürgen Habermas– propone una clasificación de las formas de producir conocimiento a partir de los intereses de la investigación, a saber: técnicos, prácticos y emancipatorios. Cada uno de estos tipos de investigación posibilita el desarrollo de variadas alternativas de investigación, permite definir el sentido o perspectiva con que se investiga, prioriza algunas categorías de conocimiento de la realidad y define las intencionalidades, concepciones y camino metodológico del estudio. A partir de la clasificación de Habermas, Colmenares distingue tres paradigmas de investigación: empírico-analítico,

de interés técnico, con el propósito de predecir y controlar; histórico-hermenéutico, de interés práctico, con intencionalidades de ubicar y orientar; y crítico-social o sociocrítico, de interés emancipatorio o liberador, que se propone develar y romper. Cada uno de estos paradigmas supone una visión ontológica, epistemológica, metodológica y ética que orienta al investigador sobre cómo abordar la realidad y construir su objeto de estudio, cómo relacionarse con el conocimiento, las formas de conocer esa realidad e incluso de qué manera va a presentar los hallazgos resultantes de la investigación (Colmenares, 2012).

Cada uno de estos paradigmas prefigura una metodología concordante. En su artículo “Historias y enfoques de una articulación metodológica participativa”, Tomás Villasanté (2010) retoma esta discusión sobre los paradigmas de la investigación, pero concentrándose en sus aspectos metodológicos. El autor propone tres tipos de perspectivas metodológicas: cuantitativas o distributivas; cualitativas o estructurales; e implicativas, dialécticas o participativas. Dentro de la perspectiva metodológica participativa, distingue entre los clásicos planteos dialécticos y su propuesta: la sociopraxis.



PERSPECTIVAS	ASPECTOS		
	TECNOLÓGICO ¿CÓMO SE HACE?	METODOLÓGICO ¿POR QUÉ SE HACE?	EPISTEMOLÓGICO ¿PARA QUÉ, PARA QUIÉN?
DISTRIBUTIVA (CUANTITATIVA)	Preguntas-Respuestas Encuestas y Censos precodificados	Función referencial del lenguaje. Elementos de la red (acoplarse a sus dictados)	Asimetría entre sujetos. Cierra el método y las conclusiones.
ESTRUCTURAL (CUALITATIVA)	Conversaciones. Grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas.	Función estructural del lenguaje. Estructura de la red (explorar sus caminos).	Simetría táctica y asimetría estratégica. Abre el método pero cierra conclusiones.
DIALÉCTICA (PARTICIPATIVA)	Asambleas. Movimientos. Militancias. IAP. socioanálisis, etc.	Función pragmática en situación dialéctica. Construcción de las redes críticas (para transformar).	Simetría entre sujetos. Abre nuevos caminos de métodos y de conclusiones.
SOCIOPRÁXICA (PARTICIPATIVA)	Procesos. Talleres. Triangulación con conjuntos de acción Programaciones de Acciones Integrales Sustentables (PAIS)	Función dialógica desde la praxis cotidiana. Revertir sobre las redes rizomáticas (desbordar dictados).	Asimetría táctica y simetría estratégica. Cierra el método para abrir creativities.

Fuente: Villasante (2010).

Como vemos, Villasante distingue su sociopraxis no solamente de las perspectivas cuantitativa (distributiva) y cualitativa (estructural). También intenta tomar distancia de algunas variantes de la perspectiva participativa (dialéctica) “cuando se basan en el voluntarismo de puras simetrías entre sujetos (que nos parecen más deseos que realidades), ciertos espontaneísmos sin metodologías y más buena voluntad que saber hacer” (2010: 2). En la perspectiva distribu-

tiva, lo mismo que en la estructural, el/la profesional acaba siendo quien toma las decisiones clave, pues diseña todo el proceso, lo interpreta y hace las recomendaciones, consultando más o menos con los sectores de población que considere. Mientras la perspectiva dialéctica y la sociopráctica tratan de “abrir los procesos con las creatividades de la gente” (2010: 2). Pero aquí Villasante también toma distancia:

En la sociopráctica se cierra un poco más el método (aunque se discuta con parte de los implicados) para no caer en ciertos espontaneísmos y voluntarismos que tienen los procesos que se dejan a la libre determinación de la gente. Porque mucha gente está influida ya por costumbres patriarcales, clasistas, incluso sectarias, y conviene que haya algunos principios democráticos y participativos que corrijan algunos hábitos de la población que puedan entorpecer una buena construcción del conocimiento y la acción. No se trata de que el profesional sea un mero servidor de los sectores populares, como si estos no tuvieran sus propias contradicciones, sino de que aporte sus conocimientos precisamente para desvelar y hacer más creativos estos procesos. (Villasante, 2010: 3)

Frente a la racionalidad instrumental de la investigación que privilegia diseños rígidos, estrategias y técnicas estandarizadas, consideramos a las metodologías como construcciones que deben ser asumidas de una manera crítica

y creativa. Como propone Alfonso Torres Carrillo (2014), es necesario adecuar e innovar las estrategias y procedimientos empleados, en función de la singularidad de los sentidos, sujetos y preguntas que definen cada proyecto de investigación. A continuación, proponemos algunas estrategias y técnicas en el contexto de las decisiones y operaciones habituales en la investigación participativa.

Decisiones y operaciones habituales en la investigación participativa

Según Colmenares (2012), los/as investigadores/as que siguen las metodologías participativas han diseñado una serie de pasos, etapas, momentos o fases que, aunque difieren en sus denominaciones, en su esencia siguen las orientaciones fundacionales que dejó Kurt Lewin, el padre de la investigación-acción. Las fases implican un diagnóstico, la construcción de planes de acción, la ejecución de dichos planes y la reflexión permanente de los/as involucrados/as en la investigación, que permite redimensionar, reorientar o replantear nuevas acciones. Lewin habla de ciclos de acción reflexiva: planificación, acción y evaluación de la acción. Stephen Kemmis (1988) organiza el proceso en dos ejes: uno estratégico, que comprende acción y reflexión; y otro organizativo, que implica la planificación y la observación; ambos ejes incluidos en cuatro fases o momentos interrelacionados e identificados como planificación, acción, observación y reflexión. Gloria Pérez Serrano (1998) entiende que la metodología de investigación-acción se inicia con el diagnóstico de una preo-

cupación temática o problema; luego, la construcción del plan de acción, su puesta en práctica y su respectiva observación; la reflexión e interpretación de resultados; y la replanificación, si fuera necesaria. Colmenares reconoce cuatro fases a partir de su experiencia práctica, a saber: la fase I, relacionada con descubrir una preocupación temática, a partir de la búsqueda de testimonios, aportes y consideraciones de los/as investigadores/as interesados en la misma; la co-construcción del plan de acción, como fase II, que implica algunos encuentros con los/as interesados/as, a fin de delinear en conjunto las acciones que el grupo considere más acertadas para la solución de la situación identificada o los problemas existentes en un área de conocimiento, en una comunidad, una organización, en fin, en una realidad seleccionada; la fase III, que corresponde a la ejecución del plan de acción; y la fase IV, que comprende procesos de reflexión, durante el desarrollo de toda la investigación, además de la sistematización, codificación, categorización de la información y la respectiva consolidación del informe de investigación, que da cuenta de las acciones, reflexiones y transformaciones propiciadas a lo largo de la investigación.

Para este capítulo, decidimos estructurar el proceso adaptando libremente dos propuestas: la del *Manual de metodologías participativas* (2009), del Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible (Red CIMAS), y la de la *investigación crítica*, de Alfonso Torres Carrillo, en su artículo “Producción de conocimiento desde la investigación crítica” (2014). De este último autor retomamos la definición y caracterización de las fases, mientras que de la propuesta de la Red CIMAS recuperamos la descripción de las técnicas más convenientes para cada fase.

Elegimos estas dos propuestas por tratarse de elaboraciones relativamente recientes, a partir de la experiencia práctica de investigadores con larga trayectoria en procesos de producción de conocimiento con organizaciones y movimientos populares, y gobiernos locales. Sobre todo en el caso de Torres Carrillo porque, aun desde la academia, su investigación crítica toma distancia de los modos de investigación institucionalizados en el mundo científico, en la medida en que reconoce su subordinación al poder hegemónico (imperial, capitalista, moderno-colonial) y su desprecio por otras formas de saber. Y también por su vocación crítica y emancipadora que devela situaciones, contextos y estructuras de opresión e injusticia, y favorece la transformación de individuos y colectivos en sujetos autónomos, capaces de enfrentar dichas circunstancias adversas y romper las relaciones que las mantienen, reproducen y perpetúan (Torres Carrillo, 2014).

Fase I: Consensos y generación de condiciones para realizar el estudio

Una producción de conocimiento colectiva, que promueve la *participación* de los colectivos y organizaciones en las decisiones del proceso investigativo, acuerda con estos el porqué (justificación) y el para qué (objetivos) de la investigación, el qué se va a investigar (problema) y el cómo hacerlo (metodología), a quiénes se involucrará en cada momento del proceso y qué se hará con los resultados. Por lo general, en las razones que justifican nuestras investigaciones se conjugan: la preocupación de los colectivos por

analizar críticamente su práctica, nuestro interés por ampliar nuestra comprensión de este tipo de procesos sociales y de acciones colectivas, y el fin de fortalecer su potencial emancipador. Es evidente que nuestras respuestas iniciales a estos interrogantes no serán idénticas a las de los colectivos u organizaciones con los que trabajaremos, por lo que es necesario explicitarlas y llegar a un acuerdo que las contenga.

También es importante que se aseguren las condiciones logísticas y se elabore el plan de trabajo donde se especifiquen las actividades, los tiempos, las responsabilidades y los recursos. Ello implica armonizar los tiempos y procesos del equipo que investiga, o de la universidad o institución que respalda la investigación, con los tiempos y prácticas de las organizaciones, en particular, las referidas a las condiciones y procedimientos administrativos para la ejecución de los recursos.

Fase II: Definición de las preguntas y estrategia metodológica de la investigación

Los interrogantes que orientarán esta investigación, a diferencia de las investigaciones convencionales en las que estos provienen de los marcos teóricos y analíticos de los investigadores, surgen del reconocimiento de las cuestiones que son vitales para la organización en el momento; es decir, es la lectura crítica de su presente la que posibilita la elaboración de las preguntas en torno a las cuales se organizará la investigación. Es fundamental privilegiar la historicidad y singularidad de los procesos y emergencias sociales, y no la aplicación de marcos teóricos previos. Por

ello, es mejor partir de reconocer los factores y sentidos que estructuran los problemas de estudio y la manera en que los sujetos categorizan e interpretan dichas realidades. Luego se puede acudir a los referentes conceptuales y teóricos que consideramos pertinentes para profundizar o problematizar la lectura inicial de los hallazgos. Así, el uso de la teoría no es deductivo (adecuar una realidad a un marco interpretativo previo) ni inductivo (*descubrir* las teorías implícitas), sino transductivo, porque provoca una dialéctica entre la comprensión de lo particular y la interpretación en marcos más generales, lo que permite la creación conceptual y la comunicación con otras realidades similares. Estas preguntas y ejes temáticos iniciales se pueden modificar a lo largo del proceso investigativo, lo cual exige una sensibilidad para identificar preguntas y categorías emergentes. Definido el qué se va a investigar, también se acuerda cuál será la estrategia metodológica y las técnicas más pertinentes, para lo cual será necesario que facilitemos un primer acercamiento, que eventualmente podría tomar la forma de una charla sobre metodologías y técnicas para la toma conjunta de la mejor decisión.

Fase III: Configuración del equipo investigador

Frente a la jerarquización y verticalidad de las prácticas académicas de investigación, estas modalidades de investigación participativa promueven relaciones democráticas entre las diferentes categorías de sujetos/as investigadores/as, lo que no significa que desaparezcan las relaciones de poder.

Por ello se forma un equipo responsable de la investigación, que asume la corresponsabilidad en la recolección de la información, en su análisis e interpretación, y en la escritura de resultados. Este equipo está integrado tanto por el grupo de investigación como por personas de las organizaciones sociales. Es este colectivo el que afina la justificación, los objetivos, las preguntas y la estrategia metodológica que se esbozaron en las fases previas. Es también con este equipo que se realiza una formación metodológica más intensa, generalmente a través de encuentros periódicos y talleres que proveen de criterios y herramientas para el desarrollo de cada una de las fases de la investigación (reconstrucción histórica, análisis e interpretación, redacción y socialización de resultados), así como para apropiarse de los referentes conceptuales que ayudarán a dar una comprensión más profunda de las temáticas emergentes.

Fase IV: Reconstrucción descriptiva y narrativa de las experiencias y los procesos organizativos

Este momento busca producir un relato consensuado de las trayectorias organizativas, particularmente de los procesos o hitos significativos en relación con las preguntas que orientan la investigación. En un inicio se suele reconstruir temporalmente el proceso para reconocer sus continuidades y rupturas, así como las etapas más significativas, a fin de hacer una primera periodización que nos permita organizar, en orden temporal, la tematización que se deriva de las preguntas.

Luego de la periodización se procede a la reconstrucción descriptiva de los procesos de la organización a partir de las preguntas, las fuentes y las técnicas acordadas. Una vez registrada la información producida por cada técnica, se categoriza y se organiza en torno a la periodización. Finalmente, se presenta la reconstrucción narrativa y descriptiva del proceso histórico y de los ejes temáticos, que visibiliza las diferentes voces y miradas; esta versión se socializa entre los demás integrantes de la organización y es ajustada según sus aportes.

Fase v: Análisis e interpretación de la lógica y los sentidos que configuran el problema

Aunque desde un inicio estamos analizando e interpretando lo que va surgiendo de la investigación, en este momento se construyen y procesan los datos a través de un sistema de ordenamiento, clasificación, categorización y relación de la información. En nuestros trabajos, el proceso de análisis pasa por la construcción de categorías (unidades temáticas) que facilitan la agrupación de información. Las categorías son construcciones de sentido que sirven para clasificar y agrupar datos con atributos o propiedades comunes. Permiten pasar de una mirada global (la información recogida en archivos, entrevistas, conversatorios, etcétera) a una más focalizada que facilite la realización de otros procesos analíticos, como la construcción de matrices, cuadros, diagramas y esquemas.

Fase vi: Síntesis, socialización de resultados y nuevos retos

En esta fase nos proponemos construir una interpretación que le permita a los/as sujetos/as reconocerse en los análisis y asumir los retos que depara la lectura crítica de la experiencia organizativa. Este es un desafío importante porque se trata de condensar el conocimiento construido de manera sintética y didáctica; por un lado, la descripción densa de la experiencia, por otro, su análisis e interpretación de cada uno de los ejes problemáticos. La exposición final de resultados se guía por los hallazgos y conclusiones de la interpretación. En todos los casos, los resultados de una sistematización o investigación deben ser socializados a través de diferentes medios, según los colectivos sociales a los que se les quiera hacer llegar. Dado su sentido crítico y su interés práctico, es habitual que en este momento se realice una reunión entre el grupo investigador de la universidad y el colectivo de la organización para hacer un balance evaluativo, en términos políticos, de los conocimientos producidos y de los procesos formativos y de transformación generados por la investigación. En algunas ocasiones, surge la necesidad de realizar nuevas investigaciones, de incorporar cambios en las dinámicas y prácticas de las organizaciones y movimientos, o de promover acciones de formación.

Para finalizar, quisiéramos hablar del principio de *reflexividad* que debe atravesar a todo el proceso y que implica someter a escrutinio crítico cada una de las estrategias, decisiones y operaciones metodológicas, así como la construcción y explicitación de criterios que las orientan. De este

modo, la investigación social crítica también puede considerarse como “investigación social de segundo orden” (Ibáñez, citado en Torres Carrillo, 2014), pues es capaz de generar conocimiento crítico sobre sí misma, como lo evidencia la permanente preocupación por sistematizar y discutir el enfoque.

Sobre el uso de técnicas en cada fase de la investigación social participativa

A continuación, planteamos algunas técnicas recomendadas en función del propósito fundamental de cada una de las fases comentadas en el punto anterior. Seguidamente, caracterizaremos de forma breve algunas de ellas.

FASE (*)	¿QUÉ PROCURAMOS EN CADA FASE?	TÉCNICAS RECOMENDADAS (**)
<p>CONSENSOS Y GENERACIÓN DE CONDICIONES PARA REALIZAR EL ESTUDIO</p>	<p>Definir con la organización el por qué (justificación) y el para qué (objetivos) de la investigación, el qué se va a investigar (problema) y el cómo hacerlo (metodología), a quiénes se involucrará en cada momento del proceso y qué se hará con los resultados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sociodrama • Deriva o transecto • FODA y DRAFFO • Sociograma o mapa de actores
<p>DEFINICIÓN DE LAS PREGUNTAS Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN</p>	<p>Definir los interrogantes de la investigación a partir de los problemas vitales para la organización y el modo particular en que los sujetos categorizan e interpretan su realidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • FODA y DRAFFO • Sociograma o mapa de actores • Matriz de preguntas y primeras ideas

CONFIGURACIÓN DEL EQUIPO INVESTIGADOR	Formar un equipo responsable de la investigación. Afinar la justificación, los objetivos, las preguntas y la estrategia metodológica que se esbozaron en las fases previas. Capacitar al equipo responsable en el manejo de herramientas metodológicas y técnicas de investigación.	Técnicas didácticas: estudio de casos, panel y entrevista colectiva, técnicas grupales de análisis bibliográfico, diseños investigativos grupales, juegos de simulación, etcétera.
RECONSTRUCCIÓN DESCRIPTIVA Y NARRATIVA DE LAS EXPERIENCIAS Y LOS PROCESOS ORGANIZATIVOS	Periodización. Reconstrucción descriptiva de los procesos de la organización a partir de las preguntas, las fuentes y las técnicas acordadas. Categorización y organización de la información en torno a la periodización. Socialización para introducir ajustes.	<ul style="list-style-type: none"> • Línea de tiempo • Sociograma • Encuesta • Entrevistas individuales y grupales • Observación • Lluvia de ideas • Phillips 6/6 • Grupo nominal
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA LÓGICA Y LOS SENTIDOS QUE CONFIGURAN EL PROBLEMA	Ordenación, clasificación, categorización y relacionamiento de la información.	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos de frases o tetralemas • Método Transcend • Árbol de problemas • Flujoograma
SÍNTESIS, SOCIALIZACIÓN DE RESULTADOS Y NUEVOS RETOS	Condensar el conocimiento construido de manera sintética y didáctica para comunicarlo a distintos públicos. Evaluar la necesidad de realizar nuevas investigaciones, de incorporar cambios en las dinámicas y prácticas de las organizaciones y movimientos, o de promover acciones de formación.	Materiales de comunicación en distintos formatos, soportes y lenguajes (cartillas, video informativo, microprograma radial). Charla debate. Jornadas. Encuentros de trabajo.

Fuente: Elaboración propia según bibliografía de referencia.

(*) Las fases fueron tomadas de Torres Carrillo (2014).

(**) Las técnicas fueron tomadas de Red CIMAS (2009).

El sociodrama

El sociodrama es un método según el cual un grupo estudia un tema en concreto, una situación social o a sí mismo mediante un proceso de grupo creativo guiado por un/a instructor/a. Son los mismos miembros del grupo quienes pueden escoger los roles o bien se les pueden asignar. Se refiere a la dramatización de una situación de la vida cotidiana mediante la representación por personas de un grupo. Estos representarán a los personajes que ostentan diferentes roles. El representar la escena de vida permite colocarse en la situación de otro/a, experimentar sentimientos, darse cuenta y comprender. Al resto del grupo le permite aprender, comprender observando y además analizar lo ocurrido.

Deriva o transecto

Hacer una *deriva*, *video-paseo* o *transecto* puede ayudar a tomar contacto con sectores de la población no tan organizados, pero que pueden interesarse en el proceso participativo. Estas técnicas permiten sistematizar los primeros sentimientos que tiene la gente sobre el territorio que habita.

La técnica DAFO o FODA y su variante DRAFPO

Es una matriz que nos permite definir y contextualizar una situación problemática en una localidad a partir de cuatro marcos de análisis: *debilidades*, *amenazas*, *fortalezas* y *oportunida-*

des. Conviene trabajar en grupos pequeños y luego llevarlo a una reunión plenaria, para poder discutir el sentido por contraste de lo construido en cada grupo y finalmente entre todos/as. Se plantea el tema/objeto del proceso de forma clara y concisa. A partir de aquí el grupo hablará, a través de una lluvia de ideas, sobre los aspectos positivos, tanto si son internos (fortalezas) como externos (oportunidades), que relacionan ese tema con el territorio. Las ideas sobre las que se esté de acuerdo se van escribiendo en un panel. Posteriormente, una vez más mediante lluvia de ideas, se escriben los aspectos negativos internos (debilidades) o externos (amenazas) –que es importante tener en cuenta– y también se ponen los consensos en el panel.

Una variante de la DAFO, que puede tener similares y diferentes aplicaciones, es la técnica DRAFPO, en la cual los elementos son: *debilidades, resistencias, amenazas, fortalezas, potencialidades y oportunidades*. En esta nueva matriz se tiene la posibilidad de utilizar, en una sola técnica, la visualización de los aspectos positivos y negativos de la problemática o tema de estudio, junto a la formulación de las acciones que se podrían llevar a cabo, solos o con otros, para que esos elementos identificados nos resulten favorables (ya sean debilidades, resistencias o amenazas), o para que los mantengamos y reforcemos (si son fortalezas, potencialidades u oportunidades). Tanto la técnica DAFO como la DRAFPO pueden, a su vez, ampliarse para abarcar las acciones necesarias y acometer los distintos elementos detectados. Esto puede ser particularmente útil cuando las circunstancias aconsejan no prolongar el proceso en el tiempo (ciclo corto) si queremos obtener resultados participados (cuando trabajamos con algunos colectivos en determinadas circunstancias).

El sociograma (o mapa de relaciones entre actores/as)

Es un instrumento que nos va a permitir visualizar a los/as actores/as y grupos sociales presentes en el territorio y trazar las conexiones existentes entre ellos/as. Sirve para darnos cuenta de lo aislados/as o no que podemos estar en las tareas que nos proponemos, y de las alianzas que precisamos y debemos hacer; y, en este sentido, a qué elementos o grupos *punto* debemos entrevistar para poder saber cómo colaborar en tareas comunes. También visualizaremos qué antagonismos son previsibles que nos aparezcan y cómo contrarrestarlos. Todo ello ponderando no solo los números de personas que puedan estar en cada situación, sino cuáles son sus pesos y fuerzas reales de tipo sociopolítico, así como su capacidad de ayuda en nuestras estrategias. Una posible aplicación de la técnica es repartir tarjetas en blanco: unas con forma triangular para representar a actores/as con mucho poder simbólico o de convocatoria (y posiblemente externos al lugar concreto); otras rectangulares para representar a los/as actores/as sociales organizados y locales; y otras circulares para representar a sectores de población no organizados, que suelen ser la mayoría, o para personas que se considera que son relevantes para el proceso. Cada cual rellena las tarjetas con los diferentes protagonistas existentes en el territorio y las pone sobre una pizarra o papel continuo en una pared o una mesa para después relacionarlas.

Matriz de preguntas y primeras ideas

Puede ser útil para volcar todo aquello que ya sabemos o intuimos sobre nuestro caso, y las primeras ideas sobre cómo armar el proceso. Aquí proponemos unas tablas y unas preguntas que podrían servir en esta tarea, aunque lo importante es que se adapten en cada caso a las necesidades concretas.

	Territorio y medioambiente	Población	Actividad económica y recursos financieros	Política y organización social	Historia e identidad
¿QUÉ SABEMOS? (PROBLEMÁTICAS, BUENAS PRÁCTICAS, ETC.)					
¿QUÉ NO SABEMOS?					
¿QUÉ INTUIMOS? (HIPÓTESIS)					
¿QUÉ PREVEAMOS? (TENDENCIAS)					

Línea de tiempo

Una buena herramienta para empezar es la elaboración colectiva de una línea de tiempo, sobre la cual las personas reunidas van dibujando o escribiendo en un papel continuo –en una pared, por ejemplo– los acontecimientos que creen más destacables de los últimos años. Es una forma de que

vayamos ayudando a reconstruir cómo han visto los precedentes del tema a debate. Se puede hacer por años o por meses, o por aquellos grandes acontecimientos que marcaron el tema que nos hayamos propuesto. Hay muchas formas de hacer una línea de tiempo, y la innovación es algo que ayudará a que el colectivo se sienta más protagonista. Por eso no se trata de hacerla perfecta según un manual, sino más bien tal como la gente vaya proponiendo.

Lluvia de ideas (*brainstorming*)

Es la estrategia más sencilla de generación espontánea y libre de ideas sin que medie debate o discusión grupal: el enunciado de los sentimientos y actitudes ante el tema lanzado por el/la animador/a se hace en voz alta y de forma desordenada. Se anotan todas las opiniones en una pizarra, a la vista de todos/as, y se da paso al análisis, debate y aceptación de las más valoradas, en un proceso de cierto consenso.

Phillips 6/6

También se recurre a este método para facilitar la participación de todos los miembros de un grupo numeroso (fórum comunitario o asamblea participativa). Consiste en dividir el grupo grande en subgrupos de seis personas que discuten sobre el tema planteado por el moderador durante seis minutos; después, un/a portavoz de cada grupo expone las conclusiones a las que han llegado y el/la animador/a

las anota en una pizarra. Una vez conocidas todas las aportaciones, se debate sobre ellas en plenario hasta llegar a un consenso general, o al menos de una mayoría.

El grupo nominal

Es una reunión de varias personas en la que se combina la reflexión individual y la interacción grupal. Los/as participantes pueden ser personas con experiencia o conocimiento del problema a tratar, o simplemente interesadas en profundizar en su estudio, bien porque están afectadas directa o indirectamente por esa situación, o porque son usuarias de un programa de intervención social, por ejemplo. Es conveniente que el grupo sea homogéneo, pues se trata de llegar a consensuar una posición concreta de interpretación o de actuación; por eso, si existe confrontación de puntos de vista muy opuestos, se formarán tantos grupos nominales como sectores de opinión diferente se detecten.

El desarrollo de la sesión, una vez planteado el tema por el animador, consta de una primera parte de reflexión individual y anotación de las ideas que a cada participante se le ocurran; el siguiente paso es la puesta en común y registro de todas las respuestas en una pizarra; después se va analizando cada una de ellas y se agrupan (por temas, por ejemplo) o se resumen en un mismo enunciado. Finalmente se debaten y matizan las opiniones expresadas, según la preferencia o acuerdo con ellas, y se procede a recoger las principales.

Juegos de frases: tetralemas

Una forma de agrupar las frases, las posiciones que se van recogiendo sobre cada tema de los talleres o las entrevistas, es poniéndolas a lo largo de ejes, destacando aquellas frases que mejor representan cada posición, algunas que parezcan más claras y gráficas.

Como suelen darse posturas contrapuestas para cada caso, elegiremos las que puedan estar más en los extremos, y tal vez algunas intermedias más significativas.

Con esto podemos rellenar las frases del eje dominante, el de las frases más repetidas, las que están en el extremo del dilema "si-no". Pero hay otro tipo de posturas y de frases que no son reducibles a las posturas convencionales. Son las que podrían responder a "ni esto ni aquello" y se salen del eje en que está discutiendo la gente. Aportan otra forma de pensar que no es habitual. Son frases minoritarias, pero sirven para abrir un debate más amplio. O también podemos encontrar frases y posturas que integran los extremos superándolos, negando que sean tan contradictorios, pues, por ejemplo, solo lo son en apariencia ante un tipo de pregunta o cuestión, pero no ante preguntas de mayor profundidad. Para encontrar este tipo de frases que se salen del dilema tradicional hay que estar atentos, ya que no se ven fácilmente si no se abre el foco para ver sus posibilidades. Hay que abrir el campo a otras voces, intentar escuchar lo que dicen algunas voces minoritarias pero (a veces) muy sensatas y creativas.

Otra técnica de ese tipo es el método Transcend, en el que se suelen presentar las posiciones que se consideran contrapuestas en dos ejes de coordenadas: en el vertical,

una de ellas, y en el horizontal, la otra, con una serie de matices en cada una de ellas.

En el punto 0 de partida de ambos ejes estaría “ni lo uno ni lo otro”, es decir, pierden las dos posiciones y se plantea otro problema diferente. Y en la diagonal que sube de izquierda a derecha se pondrían las posiciones de mediación en el conflicto. En la mitad van apareciendo las de “un poco de cada una” de las contrapuestas, y en el final aparecerían las que superan o trascienden el problema porque las dos partes salen ganando algo o bastante. En estos métodos lo que pretendemos es no quedarnos encerrados en las primeras posiciones que podamos oír, ni en los dilemas más superficiales y repetidos que suelen establecerse en las conversaciones convencionales.

Siempre hay alguien que da razonamientos o líneas de reflexión que superan los dilemas más habituales. Si rescatamos estas frases y las aportamos en una devolución junto a las dominantes, podemos estar provocando un autodiagnóstico y una reflexión colectiva de mucho más calado.

Flujograma y árbol de problemas

El flujograma busca identificar las relaciones de causa-efecto, ya sea partiendo de las frases seleccionadas o formulando directamente los elementos que los/as participantes consideran que están influyendo en un tema central, que también habrá que identificar.

Es una técnica apropiada para los talleres de devolución, porque con ella es posible llegar a priorizar tres o cua-

tro temas por donde se puede empezar a trabajar, y también se identifica a los actores responsables de buscar estrategias y las soluciones a los temas.

Consiste en elaborar colectivamente un gráfico en el que se visualicen las relaciones de causa-efecto entre los diversos elementos relacionados con el tema objeto de debate, para establecer los *nudos críticos*, los principales factores que habría que empezar a resolver. Se entrega a cada participante de dos a cuatro fichas o *post-it* (según el número de participantes en el taller) para que escriban las cuestiones que crean pertinentes respecto al tema que se está abordando. Se advierte que no se trata tanto de aportar soluciones o propuestas, sino de enunciar los factores relacionados con el tema. En las frases deberá figurar también de quién depende mejorar la situación que se cita. Luego se recogen estas tarjetas o papeles con las frases de forma que se respete el anonimato. Se leen en alto y se agrupan por sus similitudes a juicio de la mayoría. Siempre que sea posible, se resume cada grupo de fichas por dos o tres palabras que condensen lo principal. Estas se colocan en una pizarra, papelógrafo o papel continuo, de forma que sean bien visibles, y se pide a los participantes que busquen las posibles relaciones de causa y efecto entre todas ellas. Para ello se utilizarán flechas que unan entre sí los distintos textos como causas o efectos. Una vez establecidas las relaciones más consensuadas, se hace el recuento del número de flechas de entrada (consecuencias) y del número de flechas de salida (causas) que tiene cada tema. Los que tengan más flechas de entrada y salida serán considerados los *nudos críticos*. Asimismo, se verá qué aspectos y qué nudos pueden ser abor-

dados por el grupo, sobre cuáles se puede influir y cuáles están fuera del alcance. Una técnica similar es la del árbol de problemas, explicada en el capítulo VII de este cuaderno.

A modo de cierre

Los procesos de conocimiento y las decisiones del rumbo a seguir en el tipo de investigación social participativa se construyen necesariamente en diálogo con los/as otros/as, en instancia cooperativa con las personas, el grupo, la organización o la comunidad que participa. En ese sentido, el lugar del/de la investigador/a especializado/a queda subsumido en un proceso de involucramiento con la práctica que conoce, lo que lo *obliga* a ser protagonista de un proceso creativo, a partir de la interacción y las decisiones que se toman en conjunto. La fuente del conocimiento es el resultado de la articulación y producción con la práctica.

Compartimos la idea de Tomás Villasante (2010) de que no se trata de que el/la profesional se encuentre al servicio de los sectores populares por el hecho de hacerlos parte del proceso o encontrarse más fuertemente relacionados, sino más bien de que el aporte de las personas involucradas en la investigación se dé a partir de las tensiones y de las contradicciones develadas que permitan generar nueva síntesis en el conocimiento.

En lo que respecta a nuestra incumbencia como investigadores/as-comunicadores/as, la intervención específica de *comunicadores/as profesionales* para los procesos de síntesis y devolución creativa es fundamental en este tipo de investigaciones, porque:

- Permite crear las condiciones para facilitar el diálogo y proporcionar momentos y espacios para el encuentro.
- Permite hacer circular la palabra de los otros con quienes se comparte la producción de conocimiento, poniendo en juego numerosas y creativas herramientas metodológicas al servicio del intercambio, la reflexión y evaluación.
- Genera condiciones de democratización de la palabra, revalorizando la voz de los que tienen experiencias diversas de vida.
- Permite guiar los procesos de discusión, ordenar la tarea y sistematizar los procesos.
- Propone acciones transformadoras recuperando el saber y hacer del conjunto de los implicados.
- Provee de nuevos sentidos a la práctica cotidiana desde la cual partió el acto de conocer.

Bibliografía

- COLMENARES, Mercedes, “Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y silencios”. En *Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 3, N° 1, 2012.
- KEMMIS, Stephen y MCTAGGART, Robin, *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Laertes, 1988.
- OBSERVATORIO INTERNACIONAL DE CIUDADANÍA Y MEDIO AMBIENTE SOSTENIBLE (CIMAS), *Manual de metodologías participativas*. Madrid, Red CIMAS, 2009.
- PÉREZ SERRANO, Gloria, *Investigación cualitativa. Métodos*

y técnicas. Entre Ríos, Fundación Universidad a Distancia Hernandarias, 1998.

TORRES CARRILLO, Alfonso, “Producción de conocimiento desde la investigación crítica”. En revista *Nómadas*, N° 40. Colombia, Universidad Central, 2014.

VILLASANTE, Tomás, “Historias y enfoques de una articulación metodológica participativa”. En *Cuadernos de la Red CIMAS*. Madrid, Red CIMAS, 2010.

Capítulo X

Herramientas para promover la producción colectiva

Por *Andrea Iotti, Matías Quintana*
y *Paloma de Vera Casco*

Introducción

En este capítulo se procurará presentar conceptual y metodológicamente algunas herramientas que facilitan el trabajo grupal y la producción colectiva de conocimiento.

Si bien son numerosas las técnicas que potencian el trabajo grupal, consideramos que las seleccionadas resultan estratégicas, en tanto cumplen con un doble propósito. Por un lado, constituyen prácticas muy habituales de los/as comunicadores/as al intervenir en la planificación de procesos comunicacionales. En este sentido, las estrategias de comunicación que construimos y los proyectos más específicos en los que estas se concretan suelen poner en juego algunas de esas herramientas. Por otro lado, además de considerarse propuestas de intervención, son técnicas de construcción colectiva de conocimiento, es decir, metodologías que posibilitan poner en común representaciones y saberes previos sobre determinada temática o problemática a abordar, in-

dagar en sus causas y consecuencias, problematizarla y reflexionar sobre las propias prácticas a partir de ese conocimiento producido.

Comprendemos a la planificación como un proceso flexible, no fragmentado, con momentos que enfatizan ciertos objetivos, pero que no se suceden linealmente¹ sino que suponen un ida y vuelta continuo. Desde este enfoque, las herramientas que a continuación se caracterizarán –el taller, la producción participativa de materiales de comunicación y la cartografía social– cuentan con una potencialidad: posibilitan la construcción de conocimiento a lo largo de todo el proceso de intervención, de manera que aportan a la revisión constante de la información relevada y la profundización de las conclusiones a las que se ha arribado.

271

Construcción de conocimiento, participación y empoderamiento

Antes de comenzar con la caracterización conceptual del taller, la producción de materiales y la cartografía social, quisiéramos introducir algunas palabras acerca del enfoque político desde el que concebimos dichas herramientas.

1 Nos referimos a los momentos que diversos autores –más allá de las denominaciones que utilizan– describen como analítico-explicativo, estratégico, táctico-operacional y de seguimiento y evaluación (Saavedra Guzman y otros, 2001; Ossorio, 2003; Bustelo, 1996).

En el apartado anterior las hemos definido como técnicas grupales que propician la construcción de conocimiento. En este sentido, un primer aspecto a destacar se vincula con el *enfoque acerca del conocimiento* que sostenemos. A diferencia de una perspectiva positivista, que entiende al conocimiento como reflejo objetivo y verdadero de la realidad y al sujeto que conoce como una entidad que se ubica fuera de dicha realidad, nosotros/as partimos de una mirada relacional que comprende al conocimiento como construcción e interpretación colectiva que se valida intersubjetivamente. ¿Qué significan estos términos? Pues que los saberes se producen entre sujetos, esto es, se construyen a partir de la vinculación entre problemas o situaciones de la realidad que queremos abordar y nociones conceptuales que nos permiten comprenderlos. Por lo tanto, el acto de conocer no es una reproducción neutral de algo que existe por fuera de dicho acto, sino una producción que se realiza situadamente y desde diversos posicionamientos, es decir, una interpretación del mundo, realizada desde una visión particular que es la que nos brindan nuestras propias concepciones. Con esto último queremos sostener que, de acuerdo a las perspectivas y nociones que pongamos en juego, vamos a construir la realidad (es decir, nuestro objeto de conocimiento) de determinada manera, a destacar ciertas aristas del problema y no otras, a responder algunas preguntas, a explicar determinados aspectos e invisibilizar otros. Cuando conocemos algo, entonces, lo hacemos insertos en esa misma realidad que procuramos interpretar, y aquello que consideramos verdadero, entonces, es un acuerdo entre sujetos, que puede variar sociohistóricamente.

Un segundo aspecto que quisiéramos plantear refiere al modo en que el taller, la producción de materiales y la cartografía social se articulan con los procesos participativos. En este sentido, se trata de herramientas metodológicas que parten de una concepción de la *participación como derecho* que amplía la posibilidad de intervención. Con esto, y tal como señaláramos en el capítulo II de este cuaderno de cátedra, queremos decir que el carácter participativo de estas técnicas se fundamenta en un enfoque que entiende a la participación como derecho de los sujetos y como aporte a su empoderamiento. Con este último término nos referimos a la capacidad de las personas de apropiarse de saberes y prácticas que fortalezcan su capacidad de intervenir sobre los asuntos que los/as involucran. De este modo, las herramientas que se caracterizarán a continuación comparten algunas premisas: potencian el diálogo, la problematización de la realidad, la búsqueda de acuerdos, la construcción colectiva de saberes, entre otras.

El taller

Antes de caracterizar al taller como dispositivo metodológico de intervención, es preciso enmarcarlo en la perspectiva pedagógica que le da fundamento. Por esa razón, vamos a recuperar algunas nociones acerca de la *educación popular*.

Esta emerge del compromiso de pensadores e intelectuales latinoamericanos que pudieron dar cuenta de la necesidad de despertar la conciencia sobre una mayor igualdad y justicia en las sociedades.

Paulo Freire, un filósofo, maestro y pedagogo brasileño, es uno de sus principales referentes. Para Freire, en los procesos de educación popular existe un compromiso político y social, que se produce desde un posicionamiento ético-humanístico de el /la educador/a y que promueve una relación dialéctica entre los sujetos participantes. Es un trabajo permanente en el que confluyen momentos de reflexión y análisis de las realidades particulares de de el /la educador/a, el grupo o la organización que participa, como ejes de discusión y comprensión colectiva.

Dichas realidades representan la fuente de conocimiento sobre la cual los sujetos realizan un intercambio dialéctico constante para generar una conciencia solidaria que posibilite la transformación social. En otras palabras, la educación popular supone la problematización de las propias prácticas y la reflexión colectiva acerca de la realidad en la que estamos insertos/as con el objetivo de transformarla. En consecuencia, este enfoque presenta “una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, en el diálogo, en la complementación de distintos saberes. Y todo ello desde y para una opción política que ve el mundo desde la óptica de los marginados y excluidos y que trabaja en función de su liberación” (Núñez Hurtado, 2005: 8).

En el marco de este enfoque, el taller se define como un *dispositivo pedagógico* dirigido a la construcción colectiva, que procura dar cuenta de la realidad y trabajar sobre ella. Esta modalidad representa una estrategia en la cual, como mencionamos, el conocimiento surge de la interacción dialéctica entre un grupo de personas.

El primer aspecto que caracteriza al taller podría sintetizarse a partir del concepto freiriano de *praxis*. Este se refiere

al proceso metodológico dialéctico que supone el taller, y cuenta con tres momentos: el primero consiste en tomar a la realidad y la práctica social como punto de partida para describirla desde las interpretaciones cotidianas que los sujetos hacen de ella; el segundo implica su problematización desde categorías teóricas que permitan complejizar esas primeras lecturas; finalmente, en el tercer momento, se retorna a la práctica para generar acciones tendientes a transformarla.

En otras palabras, esta dinámica parte de sucesos y problemáticas del mismo grupo para poder comprenderlos y actuar sobre ellos, y no solo de conceptos teóricos. De ello se desprende que la producción de conocimiento a partir de la práctica debe superar el análisis y formular una propuesta hacia el *saber hacer*, propuesta que siempre se desarrolla grupalmente y en la que la reflexión sobre los hechos juega un rol fundamental para poder llevarla a cabo (Batallán y otros, s/f). Aquí cabe destacar que, además de la comprensión de cada realidad particular, es necesario dar cuenta de los discursos que existen sobre dicha realidad. Así lo exponen Gloria Edelstein y Adela Coria (1995): “Los conocimientos y categorías previos de los que dispone el sujeto, cargados de sentido común y nociones intuitivas, que configuran el suelo epistémico sobre el que se produce el discurso acerca de las prácticas, constituyen el punto de partida para la construcción del conocimiento en el taller”.

Un segundo elemento a destacar es que, como mencionamos, el taller siempre trabaja desde el *hacer* en *pequeños grupos*. Esto ocurre porque, en el proceso de construcción colectiva, el grupo toma especial relevancia dado que, al

poner en común diferentes perspectivas, las prácticas individuales toman una nueva comprensión.

En el taller, entonces, se ponen en juego supuestos previos, recorridos personales y saberes. Existe una gran responsabilidad en la construcción de conocimientos a través de la participación, en la que cada sujeto cumple un rol fundamental en un proceso de aprendizaje colectivo. De esta manera cada integrante del grupo podrá dar cuenta de su experiencia, compararla con la de los otros, recuperar críticamente las relaciones sociales allí establecidas, proponer y corroborar hipótesis en ese intercambio.

Esta modalidad estratégica pretende influir en la acción/realidad de los sujetos a través de los conocimientos colectivos producto de diferentes experiencias individuales. El taller, en este marco, constituye una herramienta dentro de un proceso que ayuda a fortalecer la organización y conscientización popular (Vargas y Bustillos, 1997).

La producción participativa de materiales de comunicación

La producción de materiales es, quizás, la práctica más identificada socialmente con la tarea de los/as comunicadores/as que se desempeñan en procesos de planificación. Sin embargo, desde la perspectiva que nos interesa abordarla, entraña algunas especificidades.

Una primera cuestión a señalar es que *no cualquier contenido que se produce constituye un material de comunicación/educación*. En este sentido, tomamos la definición de

Gabriel Kaplún:

Entendemos por material educativo un objeto que facilita una experiencia de aprendizaje. O, si se prefiere, una experiencia mediada para el aprendizaje. Esta definición aparentemente simple tiene varias consecuencias. La que nos importa aquí es que un material educativo no es solamente un objeto (texto, multimedia, audiovisual o cualquier otro) que proporciona información sino que, en un contexto determinado, facilita o apoya el desarrollo de una experiencia de aprendizaje. Es decir: una experiencia de cambio y enriquecimiento en algún sentido: conceptual o perceptivo, axiológico o afectivo, de habilidades o actitudes, etc. (Kaplún, 2004: 1)

De este modo, la producción de materiales comunicacionales/educativos puede abordarse como una estrategia de intervención que promueve el intercambio y la construcción colectiva de saberes. Por esa razón, los materiales son, a la vez, un producto y un proceso: *producto*, en tanto se concretan en piezas que pueden utilizarse con diversas finalidades (informar, educar, sensibilizar, etcétera), y *proceso*, porque en el recorrido que implica su elaboración se desatan aprendizajes y se desarrollan múltiples propósitos, tales como consensuar enfoques sobre un problema, poner en común miradas alternativas o complementarias, trabajar en equipo, planificar acciones y medios, coordinar y articular

tareas, ampliar o complejizar nuestros conocimientos sobre un tema, problematizar nuestras preconiciones, identificar estratégicamente interlocutores, construir significados compartidos, entre muchas otras posibilidades.

En este contexto, resulta interesante recuperar al *taller de producción de materiales* como una metodología participativa que posibilita su elaboración.

Dicho taller cuenta con las características que se describieron en el apartado anterior, pero con una especificidad: en la producción colectiva que supone elaborar materiales no deberíamos perder de vista el proceso en el que estos se insertan y el contexto en que serán utilizados. En numerosas oportunidades la elaboración es compleja y los actores/as sociales necesitan apropiarse de saberes específicos que posibiliten la comunicabilidad del producto final. No obstante, esto no debería hacernos olvidar que tan relevante como el producto es el proceso, y que ningún material de comunicación/educación por sí mismo alcanza para generar procesos de cambio social. Es necesario, por el contrario, considerar la estrategia en la que se enmarca y que implica identificar cómo será utilizado, con qué otras acciones se complementará, etcétera.

Por otro lado, quisiéramos dedicar algunas palabras al *proceso metodológico de producción de materiales de comunicación/educación*.

Gabriel Kaplún (2004) plantea tres grandes dimensiones para pensar este proceso:

- El *eje conceptual*, que involucra los contenidos del material y su organización y priorización.

- El *eje pedagógico*, que integra los principales conflictos conceptuales a provocar y las mediaciones didácticas que se requieren para que los saberes puedan ser apropiados de la mejor forma.
- El *eje comunicacional*, que incluye los recursos que ofrecen los distintos lenguajes comunicacionales, los cuales posibilitan que los mensajes resulten más creativos, interesantes, comprensibles, y que se favorezca el aprendizaje.

Para poder definir estas dimensiones se requiere detenernos en el proceso de *prealimentación*. Con este concepto nos referimos a:

Esa búsqueda inicial que hacemos entre los destinatarios de nuestros medios de comunicación para que nuestros mensajes los representen y reflejen [...]. La función del comunicador en un proceso así concebido ya no es la que tradicionalmente se entiende por “fuente emisora”. Ya no consiste en transmitir sólo sus propias ideas. Su principal cometido es el de recoger las experiencias de los destinatarios, seleccionarlas, ordenarlas y organizarlas y, así estructuradas, devolvérselas, de tal modo que ellos puedan hacerlas conscientes, analizarlas y reflexionarlas. (Kaplún, M., 1998: 78-79)

La prealimentación constituye un proceso de investigación y relevamiento de información sobre dos grandes cues-

tiones: el tema que abordaremos (y para ello recurrimos a bibliografía específica, a otros materiales, consultamos con especialistas, etcétera) y el diagnóstico (para conocer qué creen, qué opinan, qué saberes previos tienen nuestros destinatarios/as sobre ese tema, entre otros aspectos vinculados con el contexto en el que circulará el material a quienes está dirigido). De este modo, podemos acceder a información esencial para la definición de los tres ejes, pero también para favorecer que los contenidos y el enfoque sean los adecuados.

Ahora bien, además de considerar estas dimensiones, la elaboración de materiales de comunicación/educación involucra otras decisiones. Si bien no podríamos adoptar una guía rígida y lineal, puesto que el propio proceso es dinámico, nos parece relevante identificar ciertos elementos que son estructurales.² Los detallamos a continuación:

- *Definición de objetivos del material:* Es decir, identificar qué nos proponemos comunicar, qué queremos lograr. Esto supone pensar que los materiales no solo informan, también pueden estar orientados a motivar ciertas prácticas, desnaturalizar algunos mitos, transmitir determinados valores, ideas o análisis, difundir acciones en el territorio, promover la participación. Por

² Estos aspectos se retoman de los aportes de Gabriel Kaplún (2002 y 2004), Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto Castillo (1999) y Luciana Ruiz y otros (2014).

supuesto, y tal como mencionamos anteriormente, muchas de estas cuestiones no se resuelven solamente con la elaboración de materiales, pero su producción puede aportar al logro de estos objetivos.

- *Valoración de la necesidad del material, contexto y uso previsto:* Se trata de evaluar qué necesidades de comunicación/educación existen para acompañar y apoyar el trabajo que se desea realizar. Muchas veces hay materiales vinculados con el tema o problema de intervención que pueden utilizarse sin necesidad de construir nuevos. A su vez, es necesario pensar de qué modo se usará para alcanzar los objetivos previstos: ¿como recurso pedagógico en un taller?, ¿en espacios de concentración, donde la gente espera?, ¿en lugares donde las personas están de paso?, ¿podemos explicar, mediar ese material, o será recibido e interpretado por sus destinatarios sin nuestra colaboración?, son algunas de las preguntas que podemos hacernos.

- *Caracterización de los interlocutores (audiencias):* Además de tener claridad con las finalidades del material, también debemos contemplar las características de la población a la que se dirige, sus culturas y lenguajes, sus prácticas comunicacionales, sus consumos culturales, sus espacios de encuentro/circulación en la comunidad, etcétera.³ Todas estas cuestiones posibili-

3 Se trata de la etapa que Mario Kaplún denominaba prealimentación y que hemos desarrollado precedentemente.

tan que las decisiones que tomemos luego sean estratégicas, en tanto contemplan las particularidades y las identidades de los sujetos a los que se dirigen.

- *Selección del lenguaje y el formato*: Existen diversos lenguajes en los que pueden plasmarse estos materiales. La elección de uno o varios de ellos debe contemplar tanto los objetivos de comunicación/educación que se proponen como las características de las audiencias. A su vez, cada uno de los lenguajes cuenta con diferentes formatos: cartillas, dípticos, trípticos, folletos, revistas institucionales, afiches vía pública, periódicos murales, historietas (lenguaje gráfico), spots radiofónicos, micros de radio, informes especiales, radionovelas (lenguaje radiofónico), spots audiovisuales, documentales, videos educativos, ficciones televisivas (lenguaje audiovisual), redes sociales, blogs, páginas de internet, *mailings*, juegos didácticos digitales (lenguaje multimedial/digital), entre muchos otros.

- *Autoría y financiamiento*: Si bien parece sencillo, frecuentemente, son aspectos complejos de resolver. Por un lado, es necesario definir con precisión quién es el autor del material, es decir, cuál es la organización o las organizaciones responsables del mismo, más allá de las personas que lo produjeron. Cada organización o grupo cuenta con un conjunto de valores, ideas, premisas, que forman parte de sus criterios políticos y de su identidad. Por ello, los contenidos del material deben ser coherentes con esos criterios. El financiamiento, por otro lado, es también una condición que impacta en el tipo de material que podemos elaborar, la cantidad

de ejemplares, su circulación. Si no contamos con un financiamiento propio, deberíamos indagar acerca de qué entidades podrían aportarlo.

Si bien las decisiones que tomemos sobre estos elementos son estructurantes del material, también hay otras cuestiones que podríamos mencionar, tales como el diseño propiamente dicho, la distribución y difusión en los espacios y momentos seleccionados a tales fines, y la evaluación de la pertinencia del material en función del uso que se le dio.

Para finalizar, es deseable que la producción participativa de materiales de comunicación/educación incluya un momento de *validación*. Los sujetos somos diversos y los/as destinatarios/as de los materiales no siempre perciben la realidad, piensan, sienten y actúan como quienes los han producido. La validación consiste en someter a análisis esos materiales para verificar el grado de coherencia o correspondencia que tiene con los objetivos para los cuales fueron construidos. Cabe aclarar que existen dos tipos de validación:

- *Validación técnica*: Es la consulta a especialistas, que analizan el material para asegurarse de que no haya errores técnicos o simplificaciones y para que se comuniquen “correctamente” las ideas seleccionadas.
- *Validación con la población*: Se produce después de la validación técnica. Consiste en analizar, con un grupo representativo del público al que dicho producto de comunicación se dirige, si el material funciona, si el contenido y el lenguaje son adecuados, etcétera. Para hacer esta validación es necesario planificar con antici-

pación cuáles serán las preguntas o ejes que guiarán la discusión con el grupo, que deben referir a dos aspectos: formales (recursos visuales utilizados, diseño, colores, títulos) y de contenido (ideas, palabras, nociones conceptuales utilizadas, etcétera). Para avanzar en este proceso es importante considerar diferentes dimensiones del contenido: si genera atracción o llama la atención; si se comprendió lo que se proponía transmitir; si se sienten interpelados o identificados con el mensaje.⁴

Por último, podríamos señalar que no siempre los equipos técnicos tienen el resguardo de validar los materiales. En algunas oportunidades resulta dificultoso por los tiempos con los que contamos o por la complejidad de validar un determinado material de uso masivo (es decir, dirigido a poblaciones muy diferentes), como el que puede producir, por ejemplo, un ministerio nacional. Sin embargo, insistimos con lo valioso de generar algún tipo de validación, aunque sea acotada, puesto que es preciso contemplar la diversidad de sentidos que un mismo discurso puede provocar.

La validación, al igual que la prealimentación, puede resultar muy útil para la construcción de factibilidad y viabilidad del material. Si pensamos en desatar procesos participativos de elaboración, entonces el propio equipo de producción puede colaborar, con sus saberes y opiniones, en ambas instancias.

4 Mario Kaplún (1998) ha desarrollado varios criterios para la validación de materiales de comunicación/educación, tales como: concep-

La cartografía social

Desde el punto de vista de la planificación comunicacional, la cartografía social o mapeo es una de las herramientas metodológicas fundamentales para la construcción colectiva de conocimiento, esencial durante el análisis situacional. Esto es así porque permite reconocer una realidad compleja y en constante movimiento desde la puesta en diálogo de sentidos, prácticas sociales y relaciones entre sujetos. De este modo, es posible hacer de la intervención una “escucha que intenta analizar y que busca comprender y explicar los diferentes relatos en forma parcialmente mediatizada a través de la organización espacio-tiempo, construyendo un lugar polifónico donde diferentes voces se entrecruzan y dialogan, con lenguajes disímiles” (Carballada, 2008: 85-86).

La metodología del mapeo trabaja sobre el territorio como espacio. Allí se inscriben elementos imaginarios y una trama simbólica de quienes lo habitan, y es donde pueden reconocerse los/as actores/as, las problemáticas, las relaciones y tiempos. En esta lógica participativa, “la mirada junto con la palabra ratifican la pertenencia, promueven asociaciones y formas del lenguaje en las que el territorio

ción educativa que sustenta el material, prealimentación, empatía o actitud comunicativa y formulación del mensaje (adecuación de lenguajes, correspondencia de códigos, decodificación activa, congruencia, selección o combinación, estrategia de uso). Para ampliar la información al respecto, puede consultarse a este autor.

‘habla’ para convertirse en texto” (Carballeda, 2008: 78). De esa forma, y en torno a ese escenario que es la vida cotidiana, los sentidos se naturalizan. La cartografía, como herramienta de intervención social, puede aportar a la construcción de relatos emancipadores, rompiendo con los discursos hegemónicos atribuidos tanto por los mapas oficiales como por los medios de comunicación.

Cuando hablamos de cartografía social estamos, en realidad, invocando distintos tipos de mapeos. De acuerdo a los objetivos perseguidos en la intervención, pueden elaborarse mapas de conflictos o problemáticas, de redes, de recursos, de actores/as e, incluso, mapas que permitan ver procesos y transformaciones: mapas del pasado, el presente y el futuro. Una tipología posible, realizada a partir de los aportes de Juan Manuel Diez Tetamanti y Haydeé Escudero (2012), es la siguiente:

- *Mapa de conflictos o problemas:* Este mapeo permite justamente problematizar con datos y definiciones sobre el territorio, según lo perciben subjetivamente los/as actores/as sociales. Esto permite construir un relato que excede lo geográfico y que posibilita identificar las problemáticas que allí se presentan. Problemas que pueden ser urgentes o de larga data, que son compartidos por varias personas y que, en numerosas oportunidades, son invisibilizados. Será fundamental tener en cuenta a los/as actores/as y las diferentes relaciones que estos generan, puesto que allí se pueden leer los conflictos. Este tipo de cartografía resulta sumamente útil en el momento del análisis situacional, ya que per-

mite ampliar la comprensión sobre las problemáticas que se relevan en el territorio y las representaciones de las personas sobre ellas.

- *Mapa de redes (o de relaciones y prácticas)*: Permite trazar de forma descriptiva las diferentes relaciones que se generan en un mismo territorio y cómo esos “modos de relacionarse configuran los espacios y las prácticas” (Diez Tetamanti y Escudero, 2012: 42). Metodológicamente, para construir un mapa de relaciones se requiere marcar una serie de puntos representativos de los/as actores/as, conectados por líneas que pueden colorearse para dar cuenta de los diversos vínculos que dichos actores han construido entre sí. Por ejemplo, podríamos identificar relaciones fluidas, de cooperación, de alianza, de cogestión, de indiferencia, de conflicto o enfrentamiento, entre otras. En base al análisis de redes se pueden definir acciones a seguir según las prioridades. Es, en definitiva, una herramienta estratégica que permite planificar alianzas y prever obstáculos en función de los objetivos propuestos y del escenario observado.

- *Mapa de recursos*: En diversas oportunidades, la cartografía social puede aportar a la identificación de los recursos con los que cuenta un territorio. Nos referimos a recursos naturales, pero también a aquellos que producen sus habitantes y a los que pueden recurrir. Los mapas de recursos habitualmente se construyen en función de una problemática que, por algunas razones, es reconocida como importante por el grupo que participa del mapeo. Por ejemplo, una organización que trabaja en un barrio con talleres sobre violencia de género

propone a un grupo de mujeres, participantes de ese taller, elaborar un mapa de recursos sobre esa problemática. Pueden marcar en el territorio, entonces, espacios institucionales que pueden funcionar como recursos, puesto que brindan asistencia o acompañamiento de distinto tipo: hospitales, centros de salud, comisarías, organizaciones sociales que trabajen la temática, hogares para víctimas y sus hijos, escuelas, dependencias de la Justicia, etcétera. También pueden representarse en el mapa aquellos recursos que deberían involucrarse en la problemática y no lo hacen o no cumplen correctamente con sus funciones.

• *Mapa del presente, el pasado y el futuro (o fotogramático)*: Cuando se realiza un mapeo, la problematización, los conflictos, los actores, las relaciones y prácticas quedan plasmados en lo que Diez Tetamanti y Escudero (2012) denominan *dimensión plana o fotográfica*, esto es, una descripción del momento actual. Sin embargo, “el territorio es un espacio habitado, donde la historia dialoga con el presente y permite a partir de reminiscencias construir una idea de futuro o incertidumbre” (Carballeda, 2008: 77). Por ello, para contrarrestar el efecto estático, que se contradice con la complejidad de un proceso social con historia, el mapeo propone sumar una herramienta que haga posible trazar *tempos*. Un mapa fotogramático parte del mapeo colectivo y articula los tiempos y lugares que se han problematizado, registra las relaciones sociales, las prácticas y conflictos, que no son ni más ni menos que la huella que sintetiza lo sucedido, lo que sucede y lo que sucederá

(Diez Tetamanti y Escudero, 2012). Se puede ampliar un mapa desde el presente y hacia el futuro, de modo que se pueda analizar históricamente el pasado, observar cómo ven los/as actores/as su realidad actual y saber cómo quieren transformar ese mapa y con qué acciones se lograría este propósito. De esta manera, se puede construir el devenir de un territorio en el tiempo. En cuanto a lo metodológico, Diez Tetamanti y Escudero detallan que “los mapas se confeccionan en una misma plantilla/papel (uno por cada momento) con un área central en donde se dibujan los diferentes tempos en un mismo plano y con diferentes colores. Luego, al margen, se dibujan los ‘tempos’ desagregados en tres pequeños mapas diferenciados (Ejemplo: pasado, presente y futuro). Esto nos permite tener una desagregación de los diferentes tempos de análisis” (2012: 46). En este marco, es interesante la visión de Pedro Martín Gutiérrez (2001) frente a la ausencia de sincronía por la multiplicidad de actores/as y de sistemas de relaciones. El autor sostiene que, ante la presencia de calendarios regulados por relojes internos de las instituciones, los/as técnicos/as y los ciudadanos/as, hay que construir “relojes comunes”, puesto que este es uno de los objetivos de los procesos participativos.

- *Mapa de actores/as*: Este tipo de mapas se utiliza habitualmente para caracterizar actores sociales/as que son relevantes para abordar un determinado problema que es objeto de nuestra intervención. En este sentido, ya sean individuales (un sujeto) o colectivos (un grupo, una organización o una comunidad), son parte consti-

tutiva y determinante de esas problemáticas. Partiendo desde la perspectiva de un determinado conflicto o proyecto a desarrollar, se encontrarán personas o grupos con diversidad de posturas e intereses, que incidirán directa o indirectamente en los temas o problemas que son objeto de nuestra intervención. Aquí el concepto clave es la anticipación, ya que tenerlos en cuenta, representar esa ubicación en un espacio, significa posicionarse estratégicamente para dar dirección tanto a la problematización como a futuras acciones.⁵ En términos metodológicos, hay diferentes técnicas para identificar cuáles son los actores/as relevantes en relación con una problemática: lluvia de ideas, entrevista a informantes clave, indagación documental, entre otras. Una vez que lo hayamos hecho, es preciso indagar en su posicionamiento: ¿se trata de actores/as estatales, de la sociedad civil o privados?, ¿qué nivel de alcance tienen sus acciones (internacional, nacional, provincial, local, barrial, etcétera?, ¿qué acciones realizan en relación con el problema de intervención?, ¿desde qué perspectivas las llevan a cabo?, ¿con qué recursos cuentan?, ¿pueden ser nuestros aliados o nos ofrecerán obstáculos?, son algunas de las preguntas que nos permiten caracterizar a dichos actores/as sociales.

5 Desde el enfoque de la planificación estratégica situacional, indagar en las posiciones de los actores/as sociales es esencial al momento de realizar el análisis situacional. Este tipo de mapeo puede resultar una herramienta útil para promover dicha indagación.

Más allá de esta tipología –que nunca es acabada–, y al igual que la producción de materiales de comunicación/educación, el mapeo es una herramienta que puede elaborarse colectivamente, a partir de talleres de cartografía social.

Como mencionábamos, el mapeo colectivo permite conocer los territorios desde las perspectivas subjetivas de quienes los habitan. Uno de los principales referentes de esta metodología es el trabajo de Iconoclasistas (dúo formado por Julia Risler y Pablo Ares), quienes han elaborado un *Manual de mapeo colectivo* (2013). A través del mismo, utilizan y pluralizan la herramienta como una forma de emancipación ante los discursos hegemónicos.

En el manual se reflejan diferentes trabajos elaborados a lo largo del mundo con el objetivo de fortalecer identidades locales y producir conocimientos desde los saberes de los/as pobladores/as. La búsqueda de Iconoclasistas es la de compartir herramientas para que los mapeos puedan ser apropiados por diferentes luchas colectivas. Su aporte desde el diseño y realización de la dinámica de taller apunta a “impulsar prácticas colaborativas de resistencia y transformación” (Risler y Ares, 2013: 78).

Entendiendo a la cartografía social como una herramienta de acción, podríamos señalar que en los talleres en los que se pone en juego esta técnica lo instituyente se confronta con lo instituido. De este modo, puede aportar a la intervención de los/as comunicadores/as una perspectiva de lo que está sucediendo y sobre qué aspectos de esa realidad pueden decidir los implicados, en vistas a desarrollar propuestas de actuación (Martín Gutiérrez, 2001).

Palabras finales

Hasta aquí hemos caracterizado conceptual y metodológicamente tres herramientas que resultan apropiadas para promover la producción colectiva: el taller, la producción participativa de materiales y la cartografía social. También hemos señalado algunos criterios comunicacionales y educativos comunes entre estas técnicas.

Quisiéramos dedicar este apartado final a presentar ciertos *desafíos* que identificamos para su abordaje en prácticas de planificación de procesos comunicacionales.

Uno de ellos refiere a la *articulación entre técnicos/as – comunicadores/as– y miembros de la organización o la comunidad* en la que estamos interviniendo en procesos de planificación desde la comunicación. Pensar en la elaboración colectiva, en la que participan equipos mixtos, supone comprender que los saberes técnicos no deberían predominar frente a los saberes cotidianos de quienes conocen y vivencian las problemáticas y los escenarios que son objeto de nuestro trabajo. Esto requiere, por un lado, la suficiente humildad para no anteponer nuestros enfoques, objetivos e ideas, pero también la rigurosidad para problematizar los supuestos y prenociones que pueden surgir de los otros/as en territorio.

A su vez, tanto en el taller como en la producción colectiva de materiales y de cartografías, se presenta el desafío de *recuperar los saberes y los interrogantes* que plantean los distintos participantes, no solo para ponerlos en común, sino también para reflexionar sobre ellos y problematizarlos. Este recorrido demanda necesariamente de nuestra interlocución para aportar preguntas y categorías concep-

tuales que posibiliten analizar las propias prácticas y representaciones. A su vez, nuestras preguntas, si las pensamos estratégicamente, pueden contribuir con la definición de líneas de acción, lo que implica acordar grupalmente objetivos, estrategias y metodologías, y aprender a negociar, consensuar y respetar las diferencias.

Por último, es un desafío de los/as comunicadores/as no *perder de vista el proceso* en el que estas herramientas se insertan y el contexto en que se ponen en juego. En numerosas oportunidades la producción colectiva es compleja. No obstante, esto no debería hacernos olvidar que tan relevante como el producto (el taller, el material, el mapa) es el trayecto recorrido, y que ninguna técnica o dispositivo por sí mismo alcanza para generar procesos de cambio social. Es necesario, por el contrario, considerar la estrategia en la que se enmarcan, las acciones que los complementan y los criterios políticos y comunicacionales a los que adhieren.

Si comprendemos las prácticas de producción colectiva desde estos lineamientos, será posible apropiarnos de aprendizajes y desarrollar capacidades que se traduzcan en procesos participativos genuinos.

Bibliografía

- BATALLÁN, Graciela y otros, "Orientaciones básicas de los talleres de educación". S/f.
- BUSTELO, Eduardo, "Planificación social: del rompecabezas al 'abrecabezas'". En *Cuaderno de Ciencias Sociales*, N° 92. Costa Rica, Facultad Latinoamericana de Cien-

- cias Sociales (FLACSO) - Programa Costa Rica, 1996.
- CARBALLEDA, Alfredo, *Los cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*. Buenos Aires, Paidós, 2008.
- DIEZ TETAMANTI, Juan M. y ESCUDERO, Haydeé, "La construcción de un dispositivo de intervención a través de cartografía social". En DIEZ TETAMANTI, Juan M. y ESCUDERO, Haydeé (compiladores), *Cartografía social. Investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación*. Comodoro Rivadavia, EDUPA, 2012.
- EDELSTEIN, Gloria y CORIA, Adela, *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Kapelusz, 1995.
- GUERRA GARCÍA, Martín y ALVA, Milena, *Guía metodológica y video de validación de materiales IEC*. Lima, UNICEF-Perú, 2003.
- GUTIÉRREZ, Francisco y PRIETO CASTILLO, Daniel, *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires, Ciccus - La Crujía, 1999.
- KAPLÚN, Gabriel, "Producción de materiales educativos: ¿educadores, comunicadores o poetas?". En revista *Intersecciones en Comunicación*, N° 2, 2002.
- KAPLÚN, Gabriel, "Contenidos, itinerarios y juegos. Tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos". En revista virtual *Nodos*, N° 3, 2004. En línea. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/nodos/>.
- KAPLÚN, Mario, *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1998.
- MARTÍN, Pedro, "Mapas sociales: método y ejemplos prácticos". En VILLASANTE, Tomás; MONTAÑÉS

- SERRANO, Manuel y MARTÍN, Pedro (coordinadores), *Prácticas locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía/2*. En línea. Disponible en: http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/09/lcc2_practicas_locales_creatividad_social.pdf. España, El Viejo Topo, 2000.
- NÚÑEZ HURTADO, Carlos, "Educación popular". Tomado de *Educación para transformar. Transformar para educar*. San Salvador, Educadores de Iniciativa Social para la Democracia, 2002.
- NÚÑEZ HURTADO, Carlos, "Educación popular: una mirada de conjunto". En revista *Decisio*, N° 10, 2005.
- OSSORIO, Alfredo, *Planeamiento estratégico*. Buenos Aires, Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP), 2003.
- RISLER, Julia y ARES, Pablo, *Manual de mapeo colectivo*. Buenos Aires, Tinta Limón, 2013.
- RUIZ, Luciana; MOTTA, Luis; BRUNO, Daniela; DEMONTE, Flavia y TUFRÓ, Lucila, *Producción de materiales de comunicación y educación popular*. Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 2014.
- SAAVEDRA GUZMÁN, Ruth; CASTRO ZEA, Luis; RESTREPO QUINTERO, Olga y ROJAS ROJAS, Alberto, *Planificación del desarrollo*. Bogotá, Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2001.
- VARGAS, Laura y BUSTILLOS, Graciela, *Técnicas participativas para la educación popular. Tomo II*. Buenos Aires, Lumen-Humanitas, 1997.

Capítulo XI

Aportes para pensar los trabajos integradores finales (TIF) de producción en planificación comunicacional

Por Daniela Bruno, Flavia Demonte,
María Flor Gianfrini y Andrea Iotti

Introducción

Si bien reconocemos que el formato instituido en los tipos de Trabajo Integrador Final (TIF)¹ es el de una investigación, consideramos que existen otras variantes menos estandarizadas, e incluso menos legitimadas académicamente, pero igualmente válidas como trabajo final de los/as alumnos/as de grado en comunicación. En este capítulo nos referiremos específicamente a los TIF de planificación comunicacional como variante dentro de la categoría de producción, según la reglamentación vigente en nuestra facultad.² Desde nuestro

1 Según el reglamento vigente, la tesis es entendida como Trabajo Integrador Final, constituyendo el requisito último para obtener el título de grado en la licenciatura en Comunicación Social (en cualquiera de sus orientaciones). Su aprobación es condición indispensable para obtener dicho título.

2 El reglamento puede consultarse completo en: <http://perio.unlp.edu.ar/tesis/node/3>.

punto de vista, lo que caracteriza a un TIF de producción no es la realización de un producto de comunicación, sino su orientación propositiva a partir de un diagnóstico o análisis de situación. Dentro de esta categoría, la especificidad de los TIF de planificación comunicacional está definida por su vocación de intervención sociocomunitaria. El objetivo de este capítulo es señalar algunas de las particularidades que asumen los TIF de producción en planificación comunicacional respecto de otros estilos y formatos contemplados.

Sin pretender ser exhaustivas, en este capítulo presentaremos algunas de sus especificidades y componentes, y propondremos un horizonte de expectativas y criterios de evaluación posibles. Concluiremos compartiendo algunas reflexiones sobre el desafío que implica proponer a los/as estudiantes la producción de un TIF vinculado con la planificación de procesos comunicacionales que sea socialmente relevante, metodológicamente riguroso, políticamente viable, económicamente factible y que propenda a la democratización de los procesos comunicacionales.

Aspectos generales de los TIF

Según el reglamento vigente ya señalado, el TIF de grado “se define como un proceso de aprendizaje significativo, el cual tiene como objetivo realizar una integración y profundización en alguno de los temas, problemáticas, lenguajes, dimensiones o prácticas abordadas y desarrolladas en las diferentes materias/áreas/ejes de formación de la carrera” (artículo 2 del Reglamento de Trabajo Integrador Final, FPYCS, UNLP).

De acuerdo con lo establecido en el mismo documento, se pretende que los/as estudiantes en situación de realizar un TIF puedan:

- Ampliar su experiencia en la realización de proyectos en el campo de la investigación, de la producción o en la reflexión de prácticas comunicacionales.
- Profundizar el estudio de algún tema específico, desarrollar habilidades en la producción de productos o narrativas comunicacionales, o analizar críticamente su práctica comunicacional en algún espacio específico.
- Poner de manifiesto los saberes y prácticas adquiridos en la carrera, manejar herramientas teóricas, construir y manejar los recursos, métodos, técnicas o modelos para desarrollar creativamente los objetivos planteados de acuerdo a la modalidad del TIF elegida.
- Objetivar críticamente su práctica de investigación/producción/proceso de intervención.
- Profundizar el estudio de un tema o perspectiva, o un tipo de producción relacionado con su campo laboral o de interés de inserción.

El reglamento vigente establece tres variantes de TIF: investigación, producción (intervención o realización) y reflexión de prácticas en comunicación.³ Teniendo en cuenta lo

³ Para mayores precisiones acerca de cada una de las variantes, consultar el artículo 3 del Reglamento de Trabajo Integrador Final.

señalado, a continuación plantearemos algunas singularidades –no todas– de un TIF de producción en planificación comunicacional como variante específica dentro de la categoría de producción, diferenciándolo de un TIF de investigación.

Singularidades de un TIF de producción en planificación comunicacional

Si bien el formato instituido⁴ es el de TIF en su variante de investigación, existen otras variantes menos estandarizadas pero igualmente válidas –y actualmente legitimadas– como trabajo final de la carrera de grado vinculada con el campo académico de la comunicación.

Un TIF de investigación implica la elaboración de un informe que presenta una investigación acerca de algún fenómeno pertinente para el campo problemático de la comunicación. Propone un objeto de estudio desde un marco teórico-conceptual y tomando en cuenta las investigaciones previas sobre esa cuestión, formula objetivos, hipótesis, supuestos e interrogantes sobre ese objeto, plantea un abordaje metodológico apropiado, construye un corpus de investigación, y analiza el corpus aportando nuevos y pertinentes conocimientos para el campo epistémico de la comunicación.

4 Con este término nos referimos a la dupla de categorías instituido-instituyente, propuesta tanto por la sociología clásica como por el psicoanálisis, y retomada por las disciplinas interesadas en analizar las organizaciones, derivando en las llamadas corrientes neoinstitucionalistas.

Estos trabajos son los más habituales y en consecuencia existen criterios de realización, acompañamiento, seguimiento y evaluación más generalizados. Si bien pueden apelar a nuevos temas, nuevas metodologías de producción de la información, construir conclusiones novedosas y aportar nuevas miradas sobre el objeto de conocimiento que se propongan, lo cierto es que esta forma de acreditar la finalización del grado responde o expresa un modo dominante/hegemónico de entender la producción y evaluación del conocimiento al interior del campo de la ciencia y de la enseñanza de la ciencia.

No es nuestra intención aquí discutir su necesidad o relevancia ni su rigurosidad científica; solo buscamos que otras maneras de producir y evaluar conocimiento sean valoradas por su rigor científico, por su contribución al cambio social y, por lo tanto, que sean elegidas por los estudiantes para acreditar su recorrido por la facultad.

Respecto de aquello que define a un TIF de producción y lo distingue de uno de investigación, creemos que es su orientación marcadamente propositiva y, en algunos casos, la explicitación de vocación de intervención social o comunitaria, a partir de un diagnóstico o análisis de situación, sin circunscribirla necesariamente a la realización de un producto de comunicación –un mono de una revista, un demo de un programa de radio, un producto multimedia, un piloto audiovisual, un proyecto de campaña publicitaria, una cartilla educativa, etcétera–, aunque puede incluirlo. Afirmamos ello porque, como enunciamos en el apartado anterior, en el reglamento y dentro del TIF de producción se incluyen dos variantes: la realización de una intervención sobre la

realidad de una organización y sus actores/as ligados a la transformación de una situación determinada o una producción comunicacional a modo de la construcción de un relato en un soporte específico –gráfico, audiovisual, multimedia, radiofónico o literario–.

En relación con ello, si efectivamente el interés del/de la estudiante estuviese centrado en la realización de una obra/producto/material de comunicación, entendemos que además de describir las características del producto, los antecedentes de la producción a desarrollar, los objetivos que se propone, las audiencias a las que se dirige y aportar datos relevantes para la efectiva comprensión del proceso de producción, explicitando cuáles han sido los enfoques teóricos, las tradiciones y los valores que le dieron sustento y fundamentaron el proceso de trabajo, las decisiones retóricas y estéticas que se tomaron, entre otros elementos; debería incluir además ese producto en el contexto más amplio de un diseño estratégico –como entendemos que debería ser siempre–, fundamentando y describiendo dicho planteo estratégico pues es el que, en definitiva, da sentido y dirección al producto.

Pero volvamos a las singularidades del TIF de producción en planificación. Este, si bien tiene en común con el TIF de investigación la producción de conocimiento sobre algún fenómeno comunicacional (para el cual apela también a diversos enfoques y herramientas de la metodología de la investigación social), este conocimiento se produce en el contexto de una intervención, es decir, con la expectativa de proponer una estrategia/acción con vistas a cambiar o transformar una situación determinada, definida previamente

como problemática. El/la tesista no solo se interroga sobre algún fenómeno, sino que también propone algo que aporta al cambio o a la transformación de esa situación/problema.

Como hemos dicho ya en el capítulo VIII de este cuaderno, con *intervención social* nos referimos a una intención manifiesta de modificar o transformar una situación que se considera indeseable e injusta socialmente, fundamentalmente para el grupo que la vive. La intervención social se suele entender desde la definición más extendida que proviene del campo del trabajo social, como una acción organizada de un conjunto de individuos frente a problemáticas sociales no resueltas, en donde, a partir de la casuística, vemos que participan por lo menos tres actores claves: el Estado; algunas formas de acción colectiva, como las organizaciones de la sociedad civil (OSC), los movimientos sociales y las organizaciones no gubernamentales (ONG); y el mundo académico. Como afirmamos oportunamente en este cuaderno, esta clasificación de actores y roles es muy cuestionable, pero aun así es la hegemónica. Más allá de nuestra crítica al modo en que son concebidos tradicionalmente los roles, los saberes legítimos y los vínculos entre los actores involucrados en cualquier intervención, no podemos desconocer que toda intervención es un ejercicio de poder. Lo es porque se basa en una determinada consideración prescriptiva, en una valoración de los actores intervinientes y, a su vez, en una categorización de los intervenidos. Como afirma Alfredo Carballeda (2008), la intervención designa, nombra, califica y configura identidades. Aun así, consideramos que es posible replantear su significado a la luz de la experiencia práctica, asumiendo la complejidad que adquieren hoy los escenarios

de intervención, los sujetos participantes y necesariamente involucrados, y las prácticas orientadas al cambio social.

Dicho esto, entonces, producir conocimiento en el contexto de la intervención plantea un elemento novedoso para lo que suelen ser nuestras habituales formas de producir conocimiento científico y de sistematizar esa producción. En la intervención, el conocimiento que se produce tiene una finalidad explícita de cambio social, de vocación transformadora que nos invita a pensar en la dimensión política de la práctica científica. Siendo que la planificación (cuyo proceso de trabajo debe quedar expresado en el TIF) es un puente entre el conocer y el actuar (Bustelo, 1996), la producción de conocimiento se entrelaza con el proceso de toma de decisiones, asume una direccionalidad que la proyecta hacia la actividad técnico-política. Por lo tanto, necesariamente conlleva el doble carácter de práctica científica y práctica política (Besse, 2000). Como lo hemos afirmado en el capítulo VIII, es una práctica científica y política al mismo tiempo porque esa producción de conocimiento nos sirve para fundamentar y proponer acciones vinculadas con el cambio y la transformación de esa situación inicial (Bruno y Demonte, 2014).

Entonces, sintéticamente, un TIF de planificación comunicacional como lo venimos entendiendo, debe partir de identificar y construir el problema sobre el que se va a intervenir en clave comunicacional, analizarlo según la construcción que hacen del mismo los/as actores/as sociales y políticos implicados en esa situación problemática, y proponer –diseñar, implementar y evaluar– una estrategia de intervención.

En este tipo de trabajo, la lectura del escenario de intervención en clave comunicacional es fundamental: cómo

son los contextos institucionales/organizacionales en los que se da la producción de sentido; quiénes son los/as sujetos/as actores/as de interlocución y los sentidos producidos en relación al ámbito, el contenido, las temáticas y los problemas sociales que fundamentaron la intervención; cuáles son las estrategias, productos y mensajes que circulan entre los diferentes actores sociales intervinientes. Para dar cuenta de todo esto, el/la tesista deberá hacer uso de diversas herramientas teóricas y metodológicas, entre las cuales se cuentan –pero no son las únicas– las herramientas vinculadas con la investigación desde sus diferentes paradigmas, enfoques, estrategias teórico-metodológicas; las herramientas vinculadas con los enfoques y estilos de planificación, que incluye diferentes momentos y acciones posibles –análisis situacional/comunicacional, investigación diagnóstica, sistematización de experiencias, y monitoreo y evaluación–; y las vinculadas con la producción de medios y mensajes, el fortalecimiento de equipos y redes de trabajo, etcétera.

Con todo, este tipo de TIF, con más fuerza y de manera más comprometida según los enfoques de planificación desde los cuales trabajamos en nuestra cátedra y analizamos a lo largo de todo este cuaderno, produce un conocimiento desde adentro de la circunstancia. El tesista/planificador es un activo participante comprometido con la situación por sus motivaciones, valores, creencias. Es decir que parte de una intencionalidad democratizadora de las relaciones sociales y procura de manera deliberada la participación y el protagonismo de los sujetos –y no objetos de estudio– en el proceso investigativo, reconociéndoles saberes y derechos legítimos (Bruno y Demonte, 2014).

En ese proceso, el/la tesista pone en juego competencias ligadas con la práctica de investigar, planificar y articular saberes, espacios y soportes para la participación y el desarrollo de procesos de cambio social (Programa del Taller de Procesos Comunicacionales, cátedra II, FPyCS, UNLP, 2014).

Uno de los aspectos más interesantes de este tipo de TIF en tanto praxis, es que el/la tesista experimenta, en un escenario concreto de intervención, aquello que los/as comunicadores insertos en el campo de la planificación en comunicación somos y hacemos. Es decir, en la práctica desarrolla conocimientos y saberes técnicos, prácticos, sociorelacionales y políticos; como el resultado de una construcción negociada con otros –técnicos, políticos, burócratas, beneficiarios o destinatarios– todos con expectativas sociales divergentes sobre nuestra profesión, en una determinada relación de fuerzas y en el marco de unas culturas institucionales/organizacionales particulares.

En síntesis, lo que define un TIF de producción en su variante de planificación es el de ser un informe que presenta un proceso de trabajo que integra la descripción, la narración y el análisis comunicacional crítico sobre un problema, unos/as actores/as y un contexto y los enmarca en la propuesta de una acción colectiva y participativa (Programa del Taller de Procesos Comunicacionales, cátedra II, FPyCS, UNLP, 2014).

Horizontes de expectativas sobre los TIF de producción en planificación comunicacional

Una pregunta también relevante para orientarnos en este recorrido podría enunciarse del siguiente modo: si un TIF de producción en planificación consiste en la producción de conocimiento sobre algún fenómeno o situación comunicacional definida como problemática con el objeto de orientar una intervención que tienda al cambio social, ¿cuáles serían los aspectos que los/as tesisistas deberían considerar en su elaboración, qué preguntas o interrogantes orientarían su proceso de trabajo para luego plasmarse tanto en la producción como en la memoria⁵ que acompaña el TIF?

Anteriormente señalamos que un TIF del estilo que aquí describimos debería consistir en un informe en el que se recorte y construya comunicacionalmente un problema sobre el que se busca intervenir, se lo analice –no solo a partir de categorías conceptuales provenientes de las disciplinas, sino poniendo en juego también los sentidos que los actores sociales involucrados producen sobre el mismo– y se diseñe una estrategia de intervención que busque la transformación de esa situación inicial. Una estrategia es, de acuerdo con Alfredo Ossorio (2003), el análisis continuo que relaciona el fin y los medios, pues los contextos, posicionamientos, los intereses de los/as actores/as sociales y sus capacidades de incidencia están en constante

5 Con el término *memoria* nos referimos al documento que debe acompañar la producción, en la cual deben explicitarse las características y las decisiones tomadas en el proceso de producción/planificación.

transformación. Por ello, una estrategia no implica una serie de pasos lineales, sino la articulación de acciones diversas y complementarias que resulten adecuadas para la concreción de los objetivos de intervención. Esa estrategia puede incluir o no la realización de productos de comunicación.

Siguiendo este planteo, y a grandes rasgos, podríamos identificar algunos aspectos conceptuales mínimos que deberían pensarse a la hora de iniciar un proceso de trabajo que luego se traduzca en un TIF de producción en planificación:

- Una descripción y reflexión profunda sobre la construcción del problema de intervención desde ciertas perspectivas y tradiciones, y que dé cuenta de la relevancia social del problema y la pertinencia de la intervención comunicacional. Sería interesante habilitar un ejercicio de autorreflexión, a través de la introducción de secuencias narrativas, las que permiten la inclusión de registros anecdóticos de las experiencias personales o registradas en el trabajo de campo.
- Un encuadre conceptual y político de la intervención. Si bien en el reglamento se nombra este punto como *perspectivas y herramientas teórico-conceptuales* (artículo 3 del Reglamento de Trabajo Integrador Final, FPyCS, UNLP), creemos que aquí, además de las perspectivas vinculadas con la teorización del problema y las historias de su abordaje, debe incluirse la perspectiva desde la cual el/la tesista comprende la intervención en lo social desde la comunicación; el enfoque de planificación al que adhiere; qué saberes y

de cuáles actores/as reconoce cómo útiles y legítimos para planificar; quiénes, cómo y por qué participan en el diseño de la intervención; etcétera.

- Una estrategia metodológica para el relevamiento de información y el análisis, que puede incluir diversas herramientas (entrevistas, observaciones, encuestas, talleres, metodologías implicativas, entre otras) en el marco de la perspectiva⁶ adoptada. Ello no es menor si asumimos, como lo hemos hecho a lo largo de todo el cuaderno de cátedra, que los procesos de planificación implican procesos de producción de información y conocimiento que debe ser riguroso y sistemático para poder fundamentar acciones y propuestas.

6 Como mencionamos en el capítulo VIII, los métodos de investigación social se clasifican en dos grandes tipos o perspectivas: las metodologías distributivas o cuantitativas y las estructurales o cualitativas. No obstante, existe un tercer enfoque denominado genéricamente *implicativo*, con frecuencia soslayado en la formación de los/as investigadores/as, que comprende metodologías y técnicas cuyo *uso* suele fundamentarse en importantes críticas a las bases epistemológicas de la práctica científica hegemónica. Volvemos a sostener que las metodologías implicativas, dialécticas, participativas o sociopráxicas son activamente ignoradas por la academia porque proponen formas de involucramiento, de análisis e investigación y producción de teoría, que contradicen el sentido común de las ciencias sociales hegemónicas. Los enfoques, metodologías y técnicas implicativas, como el socioanálisis, la investigación participante, la investigación-acción participativa y la sociopraxis coinciden en proponer, con matices y diferencias, una investigación que, además de crítica y reflexiva, sea colectiva, participada o participativa y emancipadora (Bruno y Demonte, 2014).

- La presentación de una propuesta comunicacional con una finalidad explícita fundamentada en el análisis previo y que puede o no incluir el desarrollo de productos de comunicación.

Imaginemos, por ejemplo, que se busca intervenir sobre una problemática vinculada con la salud sexual y reproductiva de determinado grupo de actores sociales en cierta comunidad. Si nuestra intención es proponer una estrategia de intervención comunicacional, deberíamos comenzar por construir conceptualmente esa problemática y analizar cómo los/as sujetos/as involucrados la vivencian, qué sentidos producen, qué prácticas socioculturales llevan a cabo, qué otros actores (estatales, privados, comunitarios, etcétera) participan de ella o deberían implicarse, entre otros aspectos. En función de esa indagación es posible delinear estrategias que tengan por finalidad transformar esa realidad. Numerosas son las estrategias que podrían proponerse, aunque podríamos mencionar como las más habituales: las informativas (vinculadas con la elaboración de materiales, contenidos y productos de comunicación en diferentes lenguajes comunicacionales), las de fortalecimiento organizacional (tendientes a mejorar la gestión de la comunicación entre los miembros de una organización o grupo y fortalecer la identidad organizacional), las educativas (tales como talleres, seminarios, charlas o conferencias de especialistas, congresos o encuentros académicos, entre otras) y las de movilización social, visibilización o incidencia (acciones que tienen por finalidad generar sentidos compartidos, incidir en las agendas públicas, construir alianzas y promover intervenciones públicas, colectivas y comunitarias).

Al inicio de este capítulo señalábamos lo novedoso de esta modalidad de TIF en comparación con los planteos hegemónicos en la academia referidos a los TIF de investigación. El carácter instituyente del TIF de producción en planificación comunicacional requiere entonces establecer ciertos consensos mínimos en relación con los criterios que deberían aplicarse en su evaluación.

En este sentido, como horizonte de expectativas para esta modalidad de TIF, proponemos considerar los siguientes aspectos:

- *Relevancia social*: implica que el TIF aporte propuestas a problemas sociales relevantes.⁷
- *Pertinencia disciplinaria y social*: supone aportar una propuesta comunicacional adecuada al problema poniendo en juego saberes y habilidades propios de una carrera de grado en comunicación.
- *Pluralidad metodológica*: es deseable que el TIF abarque en diversas perspectivas o enfoques de investigación y planificación.
- *Profundidad analítica*: es preciso que el TIF pueda profundizar en el análisis de la realidad y de la problemática en la que se propone intervenir, así como

7 No hay un criterio unívoco ni definitivo que nos permita distinguir qué es y qué no es socialmente relevante. La inclusión de este punto es una provocación o, si se quiere, una invitación a la discusión política, con fundamentos y argumentos, que enriquezca y dinamice nuestra praxis académica.

en la caracterización de los actores que forman parte de ella. En este sentido, no alcanza con desarrollar correctamente un conjunto de pasos metodológicos, sino que es necesario construir información analítica que posibilite fundamentar las decisiones que se han tomado.

- *Consistencia interna:* en este punto incluimos distintas cuestiones, como pertinencia, coherencia, eficacia, eficiencia, sostenibilidad y evaluabilidad de la propuesta. La pertinencia es el grado de adecuación de la propuesta de intervención al problema de la intervención. La coherencia es el carácter lógico de la relación entre los diferentes contenidos del diseño, y entre este y los elementos externos, como por ejemplo otras políticas y estrategias de la/s organización/es para la/s que fue pensada la propuesta. Además debe tenerse en cuenta la eficacia (grado de certeza que otorga el diseño, especialmente en lo que respecta a su modelo de gestión, al logro de los procesos y productos, y sus efectos en los beneficiarios), la eficiencia (uso adecuado de recursos y tiempos), la sostenibilidad (capacidad de mantenerse en el tiempo) y la evaluabilidad (objetivos claros, actividades programadas, indicadores que permitan observar el cumplimiento de los objetivos, metas realmente plausibles de ser alcanzadas y un sistema de evaluación pertinente al tipo de intervención que se trate).

- *Viabilidad y factibilidad:* esto implica aspirar a que las propuestas de planificación no estén aisladas, sino que puedan conectarse con situaciones de la realidad,

actores/as sociales y prácticas existentes a nivel local, territorial, organizacional o grupal. También supone considerar el contexto político en el que comienza a pensarse la propuesta de intervención y anticipar las posibles variaciones respecto del mismo.

- *Democratización*: consideramos importante que las propuestas de intervención tiendan a la democratización de los procesos comunicativos, no solo porque esto aporta a la construcción de viabilidad, sino porque la comunicación es un derecho de todos y todas.

Implicancias y desafíos de los TIF de producción en planificación comunicacional

Nos gustaría cerrar este capítulo con algunas reflexiones sobre las implicancias de validar y jerarquizar este formato de TIF, no tanto en el sentido de su impacto social, sobre el que ya hablamos, sino en lo que respecta a su productividad (¿epistemológica?, ¿política?) hacia adentro; nos referimos a la Universidad.

Más allá de los esfuerzos críticos gestados desde el mismo campo académico, el sentido común sigue viendo al conocimiento científico como objetivo y a la *buena* investigación científica como externa, objetiva y desideologizada, para lo cual el investigador debe mantenerse al margen de lo que estudia, sin influirlo ni ser influido. La realización de un TIF de planificación es una buena oportunidad para explicitar y problematizar estos imaginarios científicistas y positivistas con los/as tesistas.

Sin embargo, el validarlo y jerarquizarlo como formato posible para el cierre de un ciclo académico puede ser leído también como una apuesta, y quisiéramos que así fuera, por un modo diferente de producir conocimiento. Como en la intervención sociocomunitaria –tal y como nosotras la entendemos– se procura que las decisiones sobre el curso de las cosas se adopten en forma conjunta y cooperativa entre los/as diferentes involucrados/as, esto pone en tensión, al mismo tiempo, la lógica de los saberes científicos y su organización disciplinaria, y los criterios de validez científica con los que se distinguen los saberes legítimos de los que no lo son. Para ser más claras, en la intervención, la mirada del comunicador no alcanza, otras lógicas disciplinares aparecen ineludiblemente en escena y son necesarias para volver inteligible la complejidad de lo social porque la realidad es indisciplinada. En la intervención, este dialogo interdisciplinario debe incluir y ser criticado por la “ciencia popular”, como la llamaba Orlando Fals Borda, porque lo que es válido científicamente puede no serlo desde los saberes, pareceres y sentires populares, y viceversa. O sea que la validez científica y la validez social de los conocimientos entran necesariamente en diálogo en la intervención. Pero, además, todo esto puede tener, y sería deseable que así sea, un impacto en la institucionalidad universitaria. La investigación a partir de problemas reclama abordajes interdisciplinarios e intersectoriales como ya señalamos, y esta situación nos desafía a la construcción de dispositivos de democratización epistemológica, de construcción de conocimiento participativo, para que sectores que fueron excluidos de la educación superior y de las instituciones de

generación, validación y aplicación del conocimiento legítimo puedan ser incluidos en ellas recreándolas.

Cuando en su momento –a fines de 2014– nos invitaron de la Dirección de Grado de nuestra facultad a participar de las reuniones de intercambio y reflexión en torno a las por entonces denominadas tesis –hoy TIF–, con los/as colegas de otras cátedras tuvimos muy interesantes debates y llegamos a importantes acuerdos, que en parte tratamos de plasmar en este capítulo. Al inicio de aquellas sesiones nos preguntaron: ¿dónde ubicar a los TIF de planificación?, ¿en investigación?, la respuesta fue “no, si las bases epistemológicas de la investigación son las de la práctica científica hegemónica”; ¿en producción?, la respuesta también fue “no, si la producción es leída en su sentido más instrumental, sacrificando la densidad de lo procesual”. La decisión fue, como se ha plasmado en el reglamento vigente y sistemáticamente citado a lo largo de este capítulo, proponer los tres ejes: investigación, producción y reflexión. Nosotras, si bien acordamos con las nuevas variantes propuestas, nos ubicamos aún en una posición incómoda, resultado de una pregunta acosadora: ¿de qué investigación y producción estamos hablando? Y nos respondemos con otra: ¿acaso el proceso de planificación no implica la práctica de investigar, producir y reflexionar? Asumimos que a lo largo de todo este cuaderno de cátedra compartimos nuestra mirada acerca de qué investigación y de qué producción estamos hablando nosotras.

Bibliografía

- BESSE, Juan, “Tres conceptos para los dilemas de Jano. El semblante, la posición y la disposición del investigador en la práctica de evaluación de políticas mediante estrategias cualitativas”. En ESCOLAR, Cora (compiladora), *Topografías de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales*. Buenos Aires, Eudeba, 2000.
- BRUNO, Daniela y DEMONTE, Flavia, “Interrogantes, reflexiones y aportes para intervenir desde la comunicación en los procesos de gestión de información y conocimiento en políticas públicas”. En revista *Avatares de la Comunicación y la Cultura*, N° 6, 2014.
- BUSTELO, Eduardo, “Planificación social: del rompecabezas al ‘abrecabezas’”. En *Cuaderno de Ciencias Sociales*, N° 92. Costa Rica, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - Programa Costa Rica, 1996.
- CARBALLEDA, Alfredo, *Los cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*. Buenos Aires, Paidós, 2008.
- MENDICOA, Gloria, *Sobre tesis y tesisas: lecciones de enseñanza-aprendizaje*. Buenos Aires, Espacio, 2003.
- OSSORIO, Alfredo, *Planeamiento estratégico*. Buenos Aires, Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP), 2003.

Otras fuentes

- FPyCS, UNLP, Programa del Taller de Procesos Comunicacionales (cátedra II), 2014.

FPyCS, UNLP, Reglamento de Trabajo Integrador Final.
Dirección de Grado. En línea. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/tesis/node/3>.



Bibliografía

- ALFARO, Rosa M., “Culturas populares y comunicación participativa: en la ruta de las definiciones”. En *Memorias Foro Internacional: ¿Participación social en los medios masivos? Canales regionales y sociedades urbanas*. Bogotá, Universidad Minuto de Dios, 1999a.
- ALFARO, Rosa M., “Repensar la política y la comunicación: trances y apremios para construir ciudadanía”. En *Construyendo ciudadanía, equidad y paz*. Lima, WACC-ALC, 1999b.
- ALFARO, Rosa M., *Otra brújula: innovaciones en comunicación y desarrollo*. Lima, Calandria, 2006.
- ANTONELLI, Mirta, “Minería transnacional y dispositivos de intervención en la cultura. La gestión del paradigma hegemónico de la minería responsable y el desarrollo sustentable”. En ANTONELLI, Mirta y SVAMPA, Maristella (editoras), *Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales*. Buenos Aires, Biblos, 2010.
- APREA, Gustavo y CABELLO, Roxana, “Los procesos comunicativos en los proyectos de desarrollo humano. Un enfoque teórico-metodológico”. En APREA, Gustavo (compilador), *Problemas de comunicación y desarrollo*. Buenos Aires, UNGS-Prometeo, 2004.
- BADENES, Daniel, “Trofeos de guerra. Restos humanos en el Museo de Ciencias Naturales de La Plata”. En revista *La Pulseada*, N° 43, 2006. En línea. Disponible en: http://www.lapulseada.com.ar/43/43_museo.html.

- BATALLÁN, Graciela y otros, "Orientaciones básicas de los talleres de educación". S/f.
- BESSE, Juan, "Tres conceptos para los dilemas de Jano. El semblante, la posición y la disposición del investigador en la práctica de evaluación de políticas mediante estrategias cualitativas". En ESCOLAR, Cora (compiladora), *Topografías de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales*. Buenos Aires, Eudeba, 2000.
- BONDER, Gloria, "Fundamentos y orientaciones para integrar el enfoque de género en políticas, programas y proyectos". En *Cuadernos del Área de Género, Sociedad y Políticas*. Argentina, FLACSO, 2012.
- BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc, *Respuestas por una antropología reflexiva*. México D.F., Grijalbo, 1995.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude y PASSERON, Jean-Claude, *El oficio de sociólogo*. México, Siglo XXI, 1975.
- BRUNO, Daniela, "Comunicación y políticas públicas en la Argentina posneoliberal. Propuestas para una práctica profesional políticamente situada". En revista *Question*, Vol. 1, N° 34. En línea. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1431>. La Plata, 2012.
- BRUNO, Daniela, "Redefiniciones político ideológicas e identitarias de las organizaciones populares autónomas. Estudio retrospectivo del área nacional de formación del FPDS entre 2001 y 2011". Tesis para optar por el título de doctora en Ciencias Sociales. Buenos Aires, mimeo, 2015.

- BRUNO, Daniela y DEMONTE, Flavia, "Gestión de la información y el conocimiento para la toma de decisiones: los aportes desde la comunicación". Ponencia presentada en el XI Encuentro Nacional de Carreras de Comunicación. Río Cuarto, 2013.
- BRUNO, Daniela y DEMONTE, Flavia, "Interrogantes, reflexiones y aportes para intervenir desde la comunicación en los procesos de gestión de información y conocimiento en políticas públicas". En revista *Avatares de la Comunicación y la Cultura*, N° 6, 2014.
- BRUNO, Daniela y GUERRINI, Lucía, "La dimensión cultural del desarrollo: rastreo histórico de los principales enfoques y estrategias de abordaje comunicacional". En BRUNO, Daniela y GUERRINI, Lucía (compiladoras), *Cultura y posdesarrollo: perspectivas, itinerarios y desafíos de la comunicación para el cambio social*. La Plata, Ediciones del IICOM - UNLP, 2014. Disponible en: <http://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/187>.
- BRUNO, Daniela y SARROCA, Bárbara, "¿Por qué incorporar la perspectiva de derechos y de género en nuestros proyectos?". En *Trama Educativa*, curso de Diseño de Proyectos de Comunicación con Enfoque de Género (clases 1, 2 y 3), 2015. En línea. Disponible en: www.trama-educativa.org.ar.
- BRUNO, Daniela; ROJO, Agustín y TUFRÓ, Lucila, *Acuarelas de barro: sistematización de experiencias de prevención del VIH/sida en contextos de pobreza*. En línea. Disponible en: <http://www.portalsida.org/repos/sist-pobreza.pdf>. Buenos Aires, UBATEC, 2008.

- BRUNO, Daniela; URANGA, Washington y VARGAS, Teresita, *Diseño estratégico*. La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS), 2012.
- BRUNO, Daniela; BIDART, María L.; TUFRÓ, Lucila y DEMONTE, Flavia, *Con todas las voces. Comunicar en clave de géneros*. En línea. Disponible en: www.trama.org.ar. Buenos Aires, Trama - Pico de Lora, 2009.
- BUSTELO, Eduardo, "Planificación social: del rompecabezas al 'abrecabezas'". En *Cuaderno de Ciencias Sociales*, N° 92. Costa Rica, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - Programa Costa Rica, 1996.
- CANOBLANDÓN, Luisa, "La participación ciudadana en las políticas públicas de lucha contra la corrupción: respondiendo a la lógica de gobernanza". En revista *Estudios Políticos*, N° 33. En línea. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/espo/n33/n33a7.pdf>. Medellín, 2008.
- CARBALLEDA, Alfredo, *Los cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*. Buenos Aires, Paidós, 2008.
- CARDARELLI, Graciela y ROSENFELD, Mónica, *Las participaciones de la pobreza. Programas y proyectos sociales*. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- CEPAL, *La planificación participativa para lograr un cambio estructural con igualdad*, Buenos Aires, CEPAL, 2015.
- CLEMENTE, Adriana *La participación como enfoque de intervención social*. En ROFMAN, Adriana *Participación, políticas públicas y territorio*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2016.
- COLMENARES, Mercedes, "Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y

- la acción. Voces y silencios”. En *Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 3, N° 1, 2012.
- COMISIÓN INTERAMERICANA DE MUJERES, *Guía de Capacitación. Planificación estratégica participativa con enfoque de género*. Canadá, Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional, 2010.
- COORDINACIÓN DE INFORMACIÓN PÚBLICA Y COMUNICACIÓN, *Funciones básicas de información y comunicación en salud pública*. Buenos Aires, Ministerio de Salud de la Nación, 2011.
- CORTÉS, Carlos, “La comunicación al ritmo del péndulo. Medio siglo en busca del desarrollo”. Bogotá-Quito, mimeo (edición revisada), 2009.
- COUTO, Bárbara; FOGLIA, Carolina y ROFMAN, Adriana, “Políticas participativas locales en municipios bonaerenses: una aproximación político-territorial”. En ROFMAN, Adriana (compiladora), *Participación, políticas públicas y territorio: aportes para la construcción de una perspectiva integral*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), 2016.
- DAGNINO CONTINI, Alida y DI BELLA, María de los Milagros, *Desotradxs. Guía para extensionistas. Reflexiones desde la práctica con jóvenes en contextos de encierro*. En línea. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B343V5u4w2pIUUhrYUpzYLRsOE0/view>. La Plata, FPyCS, Universidad Nacional de La Plata (UNLP), 2015.
- DE MATTOS, Carlos, “Estado, procesos de decisión y planificación en América Latina”. En *Revista CEPAL*, N° 31. Santiago de Chile, 1987.
- DE SOUSA CAMPOS, Gastão, *Gestión en salud. En defensa de*

- la vida*. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2001.
- DE SOUSA CAMPOS, Gastão, “Paideia y gestión: un ensayo sobre el Soporte Paideia en el trabajo en salud”. En revista *Salud Colectiva*, Vol. 1, N° 1. En línea. Disponible en: <http://revistas.unla.edu.ar/saludcolectiva/article/view/13/pdf>. La Plata, 2005.
- DÍAZ, Esther, “Conocimiento, ciencia y epistemología”. En *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Biblos, 1997.
- DÍAZ BORDENAVE, Juan, *Guía de planificación participativa de estrategias de comunicación en salud*. En línea. Disponible en: https://www.unicef.org/paraguay/spanish/py_guia_comunicacion_salud_vcorta.pdf. Paraguay, Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social, Agencia Canadiense de Desarrollo Social, OPS y UNICEF, 2007.
- DIEZ TETAMANTI, Juan M. y ESCUDERO, Haydeé, “La construcción de un dispositivo de intervención a través de cartografía social”. En DIEZ TETAMANTI, Juan M. y ESCUDERO, Haydeé (compiladores), *Cartografía social. Investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación*. Comodoro Rivadavia, EDUPA, 2012.
- ECHEVERRÍA, Rafael, *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile, Sáez Editor, 2005.
- EDELSTEIN, Gloria y CORIA, Adela, *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Kapelusz, 1995.
- EGUÍA, Amalia y ORTALE, Susana (compiladoras), *Programas sociales y participación en la provincia de Buenos Aires*. La Plata, EDULP, 2007.
- ESCOBAR, Arturo, “Antropología del desarrollo: desarrollo

- y antropología en la modernidad”. En *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Bogotá, ICAN-CEREC, 2001.
- ESCOBAR, Arturo, “El ‘postdesarrollo’ como concepto y práctica social”. En MATO, Daniel (coordinador), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de la globalización*. Caracas, Universidad Central de Venezuela, 2005.
- ESPÍNDOLA, Rodolfo y CATTÁNEO, Camila, “Observatorio de salud mental y derechos humanos”. Tesis de grado, FPyCS, UNLP. La Plata, mimeo, 2016.
- ESTEVA, Gustavo, “Desarrollo”. En VIOLA, Andreu (compilador), *Antropología del desarrollo. Teorías y estudios etnográficos en América Latina*. Barcelona, Paidós, 2000.
- FLORES, Fernando, *Inventando la empresa del siglo XXI*. Santiago de Chile, Dolmen Ediciones, 1989.
- FORESTER, John, “Listening the social policy of everyday life (Critical theory and hermeneutics in practice)”. En revista *Social Praxis* 7, N° 3/4. Ithaca, 1980.
- FORESTER, John, *Planning in the face of power*. Berkeley, University of California Press, 1989.
- FRANCO, Túlio y MERHY, Emerson, “Mapas analíticos: una mirada sobre la organización y sus procesos de trabajo”. En revista *Salud Colectiva*, Vol. 5, N° 2. En línea. Disponible en: <http://revistas.unla.edu.ar/saludcolectiva/article/view/259/260>. Buenos Aires, 2009.
- GABIÑA, Juanjo, *Prospectiva y planificación territorial. Hacia un proyecto de futuro*. Bogotá, Alfaomega, 1999.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor, “De cómo la interculturalidad global debilita al relativismo”. En GIGLIA, Ángela; GARMA,

- Carlos y DE TERESA, Ana Paula (compiladores), *¿A dónde va la antropología?* En línea. Disponible en: <http://nestorgarciacanclini.net/index.php/hibridacion-e-interculturalidad/71-fragmento-de-como-la-interculturalidad-global-debilita-al-relativismo>. México D.F., Universidad Autónoma Metropolitana, 2007.
- GIDDENS, Anthony, *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1987.
- GIMENO, Juan C. y MONREAL, Pilar (editores), *La controversia del desarrollo. Críticas desde la antropología*. Madrid, Libros de la Catarata, 1999.
- GODET, Michel, *Manuel de prospective stratégique*. Paris, Dunod, 1999.
- GOMES, Gabriela, "El Onganiato y los sectores populares: funcionarios, ideas y políticas de la Secretaría de Estado de Promoción y Asistencia a la Comunidad (1966-1970)". En *Anuario del Centro de Estudios Históricos Prof. Carlos S. A. Segreti*, Año 11, N° 1. Córdoba, 2011.
- GUERRA GARCÍA, Martín y ALVA, Milena, *Guía metodológica y video de validación de materiales IEC*. Lima, UNICEF-Perú, 2003.
- GUTIÉRREZ, Francisco y PRIETO CASTILLO, Daniel, *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires, Ciccus- La Crujía, 1999.
- HERRERA, Rémy, "¿Buena gobernanza contra buen gobierno?". En *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, Vol. X, N° 1. En línea. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36410114>. Caracas, 2004.
- HUERTAS, Franco, "Confusión en la planificación". En *El método PES. Planificación Estratégica Situacional. Entrevista*

- con Carlos Matus. La Paz, Fundación ALTADIR, 1996.
- JARAMILLO LÓPEZ, Juan, *Modelo de comunicación pública organizacional e informativa para entidades del Estado (MCPOI)*. Bogotá, USAID - Casals & Associates Inc., 2004.
- JARAMILLO LÓPEZ, Juan, “¿Comunicación estratégica o estrategias de comunicación? El arte del ajedrecista”. Documento presentado en el VII Simposio Latinoamericano de Comunicación Organizacional “Comunicación estratégica o estrategias de comunicación, he ahí la cuestión del DIRCOM”. Cali, Universidad Autónoma de Occidente, 2011.
- KAPLÚN, Gabriel, “Producción de materiales educativos: ¿educadores, comunicadores o poetas?”. En revista *Intersecciones en Comunicación*, N° 2, 2002.
- KAPLÚN, Gabriel, “Contenidos, itinerarios y juegos. Tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos”. En revista virtual *Nodos*, N° 3, 2004. En línea. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/nodos/>.
- KAPLÚN, Mario, *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1998.
- KEMMIS, Stephen y MCTAGGART, Robin, *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Laertes, 1988.
- KOROL, Claudia, *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular. Pañuelos en Rebeldía*. En colección Cuadernos de Educación Popular. En línea. Disponible en: <http://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2013/11/Hacia-una-pedagog%C3%ADa-feminista-G%C3%A9neros-y-educaci%C3%B3n-popular.pdf>. Buenos Aires, El Colectivo-América Libre, 2007.
- LAGARDE, Marcela, “El género”. En *Género y feminismo*.

- Desarrollo humano y democracia*. En línea. Disponible en: http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/Biblioteca/Lecturas-Complementarias/Lagarde_Genero.pdf. Madrid, Horas y Horas, 1996.
- LIRA, Luis, “Revalorización de la planificación del desarrollo”. En *Revista CEPAL*, N° 59. Santiago de Chile, 2006.
- MARTÍN, Pedro, “Mapas sociales: método y ejemplos prácticos”. En VILLASANTE, Tomás; MONTAÑÉS SERRANO, Manuel y MARTÍN, Pedro (coordinadores), *Prácticas locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía/2*. En línea. Disponible en: http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/09/lcc2_practicas_locales_creatividad_social.pdf. España, El Viejo Topo, 2000.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús, *De los medios a las mediaciones*. México D.F., GG Mass Media, 1987.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús, “Transformaciones comunicativas y tecnologías de lo público”. En revista *Metapolítica*, Vol. 5, N° 17. Puebla, 2001.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús, *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- MARTÍNEZ CAYETANO, Mateo, *Enfoque de interculturalidad en la formulación de políticas públicas en la región andina*. Cooperación Alemana, Deutsche Zusammenarbeit, 2013.
- MARTÍNEZ NOGUEIRA, Roberto, “Los ámbitos de la participación”. En revista *Encrucijadas*, N° 6. Buenos Aires, 2001.
- MASSONI, Sandra, “Tres movimientos y siete pasos para comunicar estratégicamente”. En *Estrategias. Los desa-*

- fíos de la comunicación en un mundo fluido. Rosario, Homo Sapiens, 2007.
- MASSONI, Sandra, *Comunicación estratégica. Comunicación para la innovación*. Rosario, Homo Sapiens, 2011.
- MATA, María C., "Interrogaciones sobre el consumo mediático". En revista *Nueva Sociedad*, N° 140. Caracas, 1995.
- MATA, María C., "Comunicación y ciudadanía. Problemas teórico-políticos de su articulación". En revista *Fronteiras. Estudos Midiáticos*, Vol. VIII, N° 1. Brasil, 2006.
- MATTELART, Armand, *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*. Madrid, Fundesco, 1993.
- MATURANA, Humberto y VARELA, Francisco, *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1984.
- MATUS, Carlos, "Planificación, libertad y conflictos. Fundamentos de la reforma del sistema de planificación en Venezuela". Exposición ante la Dirección Superior del Ministerio de Sanidad y Asistencia Social de la República de Venezuela, 8 de agosto de 1984.
- MATUS, Carlos, *Teoría del juego social*. Remedios de Escalada, Ediciones de la UNLa, 2007.
- MATUS, Carlos, *Adiós, señor presidente*. Remedios de Escalada, Ediciones de la UNLa, 2008.
- MENDICOA, Gloria, *Sobre tesis y tesis: lecciones de enseñanza-aprendizaje*. Buenos Aires, Espacio, 2003.
- MERELLO, Agustín, *Prospectiva. Teoría y práctica*. Buenos Aires, Guadalupe, 1973.
- MERHY, Emerson, *Salud: cartografía del trabajo vivo*. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2006.
- MERHY, Emerson; FEUERWERKER, Laura y CECCIM, Ricardo, "Educación permanente en salud: una estrategia para

- intervenir en la micropolítica del trabajo en salud”. En revista *Salud Colectiva*, Vol. 2, N° 2. En línea. Disponible en: <http://revistas.unla.edu.ar/saludcolectiva/article/view/62/43>. Buenos Aires, 2006.
- MILLALEO, Salvador y VALDÉS, Marcos, “Participación social y pueblos originarios: aportes y propuestas para la discusión”. En línea. Disponible en: <http://www.mapunet.org/documentos/mapuches/participacion.PDF>. Mimeo, s/f.
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL. Políticas Sociales del Bicentenario. Buenos Aires, Ministerio de Desarrollo Social, 2010.
- MINISTERIO DE SALUD DE LA NACIÓN, *Atención de la salud integral de personas trans. Guía para equipos de salud*. En línea. Disponible en: <http://www.msal.gob.ar/images/stories/bes/graficos/0000000696cnt-guia-equipos-atencion-Salud%20integral-personas-trans.pdf>. Buenos Aires, Ministerio de Salud, 2015.
- MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD, *Guía práctica para la integración de la perspectiva de género en los programas de prevención del VIH*. En línea. Disponible en: http://www.msssi.gob.es/ciudadanos/enfLesiones/enfTransmisibles/sida/docs/guiaPrevencionVIH_Accesible.pdf. Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012.
- MOJICA, Francisco José, *La construcción del futuro. Concepto y modelo de prospectiva estratégica, territorial y tecnológica*. Buenos Aires, Convenio Andrés Bello - Universidad Externado de Colombia, 2005.
- MORGAGE, Graciela. *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2001.

- MORGAN, Gareth, *Imágenes de la organización*. Madrid, Alfaomega y Rama, 1990.
- MORO, Javier, "Problemas de agenda y problemas de investigación". En ESCOLAR, Cora (compiladora), *Topografías de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales*. Buenos Aires, Eudeba, 2000.
- NATERA, Antonio, "La noción de gobernanza como gestión pública participativa y reticular". En *Documentos de Trabajo, Política y Gestión*. En línea. Disponible en: <http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/590/cpa040202.pdf?sequence=1>. Madrid, Universidad Carlos III de Madrid, 2004.
- NIRENBERG, Olga; BRAWERMAN, Josette y RUIZ, Violeta, *Evaluar para la transformación*. Buenos Aires, Paidós, 2000.
- NIRENBERG, Olga; BRAWERMAN, Josette y RUIZ, Violeta, *Programación y evaluación de proyectos sociales*. Buenos Aires, Paidós, 2003.
- NÚÑEZ HURTADO, Carlos, "Educación popular". Tomado de *Educación para transformar. Transformar para educar*. San Salvador, Educadores de Iniciativa Social para la Democracia, 2002.
- NÚÑEZ HURTADO, Carlos, "Educación popular: una mirada de conjunto". En revista *Decisio*, N° 10, 2005.
- OBSERVATORIO INTERNACIONAL DE CIUDADANÍA Y MEDIO AMBIENTE SOSTENIBLE (CIMAS), *Manual de metodologías participativas*. Madrid, Red CIMAS, 2009.
- OBSERVATORIO SOCIAL, *Análisis de procesos participativos de diseño e implementación de políticas sociales*. En línea. Disponible en: http://www.observatoriosocial.com.ar/images/pdf_cuadernos/pro_analisisparticipativo.pdf.

- Observatorio Social-UNFPA-BID, 2006.
- OIDP, *Guía práctica. Evaluación de procesos participativos*. Documento de apoyo, Observatorios Locales de Democracia Participativa, 2006. En línea. Disponible en: http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_OIDPespa%C3%B1ol_GUIA.pdf
- ONOCKO CAMPOS, Rosana, *La planificación en el laberinto. Un viaje hermenéutico*. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2007.
- OSSORIO, Alfredo, *Planeamiento estratégico*. Buenos Aires, Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP), 2003.
- OSZLAK, Oscar, "Implementación participativa de políticas públicas: aportes a la construcción de un marco analítico". En BELMONTE, Alejandro y otros, *Construyendo confianza. Hacia un nuevo vínculo entre Estado y sociedad civil. Volumen II*. Buenos Aires, CIPPEC y Subsecretaría para la Reforma Institucional y Fortalecimiento de la Democracia, Jefatura de Gabinete de Ministros, Presidencia de la Nación, 2009.
- PÉREZ, Rafael, *Estrategias de comunicación*. Madrid, Ariel, 2008.
- PÉREZ SERRANO, Gloria, *Investigación cualitativa. Métodos y técnicas*. Entre Ríos, Fundación Universidad a Distancia Hernandarias, 1998.
- PETRACCI, Mónica y WAISBORD, Silvio (compiladores), *Comunicación y salud en la Argentina*. Buenos Aires, La Crujía, 2011.
- PNUD, Informe sobre Desarrollo Humano 2002, España, Ediciones Mundi-Prensa, 2002.
- POGGIESE, Héctor, "Movimientos sociales, formulación de políticas y redes mixtas socio-gubernamentales para

un nuevo 'saber-hacer' en la gestión de la ciudad". En Torres Ribeiro, Ana Clara (comp.) *Repensando la experiencia urbana de América Latina: cuestiones, conceptos y valores*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

RENDUELES, César, "Karl Polanyi o la humildad de las ciencias sociales". En *Nexo. Revista de Filosofía*, N° 2, 2004. En línea. Disponible en: <https://dedona.files.wordpress.com/2010/06/rendueles.pdf>.

RISLER, Julia y ARES, Pablo, *Manual de mapeo colectivo*. Buenos Aires, Tinta Limón, 2013.

ROBIROSA, Mario, "Articulación, negociación, concertación". En revista *Mundo Urbano*, N° 28, 2006.

ROBIROSA, Mario; CARDARELLI, Graciela; LAPALMA, Antonio y CALETI, Sergio, *Turbulencia y planificación social: lineamientos metodológicos de gestión de proyectos sociales desde el Estado*. Buenos Aires, UNICEF-Siglo XXI, 1990.

ROFMAN, Adriana, "Participación de la sociedad civil en políticas públicas: una tipología de mecanismos institucionales participativos". En VI Conferencia Regional de ISTR para América Latina y el Caribe. Salvador de Bahía, mimeo, 2007.

ROFMAN, Adriana (compiladora), *Participación, políticas públicas y territorio: aportes para la construcción de una perspectiva integral*. Los Polvorines, UNGS, 2016.

ROVERE, Mario, "Planificación estratégica en salud; acompañando la democratización de un sector en crisis". En *Cuadernos Médico Sociales*, N° 75. Rosario, 1997.

RUIZ, Luciana; MOTTA, Luis; BRUNO, Daniela; DEMONTE, Flavia y TUFRÓ, Lucila, *Producción de materiales de comunicación y educación popular*. Buenos Aires, De-

- partamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA), 2014.
- SAAVEDRA GUZMÁN, Ruth; CASTRO ZEA, Luis; RESTREPO QUINTERO, Olga y ROJAS ROJAS, Alberto, *Planificación del desarrollo*. Bogotá, Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2001.
- SADER, Emir, "Para otras democracias". En DE SOUSA SANTOS, Boaventura (organizador), *Democratizar a democracia. Os caminhos da democracia participativa*. Río de Janeiro, Civilizaçao Brasileira, 2002.
- SALAZAR, María C. (editora), *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Buenos Aires, Humanitas, 1992.
- SANDOVAL, Carlos; SANHUEZA, Andrea y WILLINER, Alicia, *La planificación participativa para lograr un cambio estructural con igualdad. Las estrategias de participación ciudadana en los procesos de planificación multiescalar*. Santiago de Chile, CEPAL, Naciones Unidas, 2015.
- SIRVENT, María T., *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Buenos Aires - Madrid, UBA - Miño y Dávila Editores, 1999.
- SOLDANO, Daniela y ANDRENACCI, Luciano, "Aproximación a las teorías de la política social a partir del caso argentino". En ANDRENACCI, Luciano (compilador), *Problemas de política social en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires, Prometeo-UNGS, 2005.
- SPINELLI, Hugo, "Las dimensiones del campo de la salud en la Argentina". En PETRACCI, Mónica y WAISBORD, Silvio (compiladores), *Comunicación y salud en la Argen-*

- tina. Buenos Aires, La Crujía, 2011.
- TAUBER, Fernando, "El desarrollo y su planificación. Evolución del concepto y su influencia en procesos urbanos endógenos, sustentables y participativos". En *Revista Iberoamericana de Urbanismo*, N° 5. En línea. Disponible en: http://www.riurb.com/n5/05_Riurb.pdf. Buenos Aires, 2011.
- TAYLOR, Steven y BOGDAN, Robert, "Introducción: Ir hacia la gente". En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós, 1984.
- TESTA, Mario, *Pensar en Salud*. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2006.
- TORRES CARRILLO, Alfonso, "Producción de conocimiento desde la investigación crítica". En revista *Nómadas*, N° 40. Colombia, Universidad Central, 2014.
- TORRICO VILLANUEVA, Erick, *Abordajes y periodos de la teoría de la comunicación*. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma, 2004.
- UNICEF, *Comunicación, desarrollo y derechos humanos*. Buenos Aires, Unicef, 2006.
- UNICEF, *Desarrollo de capacidades para el ejercicio de la ciudadanía*. Buenos Aires, Unicef, 2006.
- UNICEF, "Movilización social". En línea. Fecha de consulta: 12/06/2016. Disponible en: http://www.unicef.org/spanish/cbsc/index_42347.html.
- URANGA, Washington y BRUNO, Daniela, "Itinerarios, razones y encrucijadas de la comunicación en América Latina". Documento de cátedra UNLP-UBA. Buenos Aires, 2001.
- URIBE RIVERA, Francisco, "Argumentación y construcción de validez en la Planificación Estratégica-Situacional de Matus". En *Cad. Saúde Pública*, Vol. 27, N° 9. En línea. Dis-

- ponible en: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v27n9/18.pdf>.
Río de Janeiro, 2011.
- VARGAS, Laura y BUSTILLOS, Graciela, *Técnicas participativas para la educación popular. Tomo II*. Buenos Aires, Lumen-Humanitas, 1997.
- VARGAS SOLER, Juan C., "Discurso y práctica del desarrollo: una visión histórica desde América Latina". Mimeo, 2007.
- VELASCO, Juan C., "Discriminación positiva, diversidad cultural y justicia". En *Daimon. Revista de Filosofía*, N° 41, 2007.
- VILLAMAYOR, Claudia, "La comunicación como perspectiva y como dimensión de los procesos sociales. Una experiencia de participación en las políticas públicas". En *Unirevista*, Vol. 1, N° 3, 2006.
- VILLASANTE, Tomás, *Cuatro redes para mejor vivir 2*. Buenos Aires, Lumen-Humanitas, 1998.
- VILLASANTE, Tomás, "Historias y enfoques de una articulación metodológica participativa". En *Cuadernos de la Red CIMAS*. Madrid, Red CIMAS, 2010.
- VILLASANTE, Tomás; MONTAÑÉS SERRANO, Manuel y MARTÍN, Pedro (coordinadores), *Prácticas locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía/2*. España, El Viejo Topo, 2000.
- WAISBORD, Silvio, *Árbol genealógico de teorías, metodologías y estrategias en la comunicación para el desarrollo*. Washington, Fundación Rockefeller, 2007.
- WHITE, Robert, "Análisis cultural de la comunicación para el desarrollo: el rol de la dramaturgia cultural en la creación de una esfera pública" (Traducción de Ana María Cano). En revista *Díálogos de la Comunicación*,

N° 34, 1992.

ZANGARO, Marcela, "Subjetividad y trabajo: el management como dispositivo de gobierno". En *Trabajo y Sociedad*, Vol. 15, N° 16. Santiago del Estero, 2010.

OTRAS FUENTES

FACEBOOK, "Desheredadxsdelarazón". En línea. Disponible en: https://www.facebook.com/desheredadxsdelarazon.facedos/info/?entry_point=page_nav_about_item&tab=page_info.

FPyCS, UNLP, Programa del Taller de Procesos Comunicacionales (cátedra II), 2014.

FPyCS, UNLP, Reglamento de Trabajo Integrador Final. Dirección de Grado. En línea. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/tesis/node/3>.

LAVACA, "Violento desalojo a una comunidad mapuche en Esquel: 'Se llevaron a mujeres y niños a la rastra'", 27/05/2016. En línea. Disponible en: <http://www.lavaca.org/notas/violento-desalojo-a-una-comunidad-mapuche-en-esquel-se-llevaron-a-mujeres-y-ninos-a-la-rastra>.

TÉLAM, "Se completa la restitución de los restos de Inacayal a las comunidades indígenas de Chubut", 07/12/2014. En línea. Disponible en: <http://www.telam.com.ar/notas/201412/88005-incayal-restitucion-restos-comunidades-indigenas-de-chubut.html>.

Sobre las/os autoras/es

Daniela Paola Bruno

Licenciada en Comunicación Social (Universidad de Buenos Aires/UBA). Magíster en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales (Universidad Nacional de La Plata/UNLP). Doctora en Ciencias Sociales (UBA).

Es profesora titular regular del Taller de Planificación de Procesos Comunicacionales en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la UNLP y profesora adjunta regular del Taller Anual de la Orientación en Políticas y Planificación Social de la carrera de Comunicación Social en la Facultad de Ciencias Sociales (FSOC) de la UBA. Es docente de la diplomatura en Comunicación Popular (FSOC-UBA), del diplomado en Comunicación y Salud de la Universidad de Antioquia en Medellín (Colombia), del doctorado en Comunicación Social (UNLP-UNIMINUTO) y de las especializaciones en Comunicación y Salud y en Comunicación y Género (ambas en FPyCS-UNLP).

Integra la Comisión de Posgrado de la maestría en Políticas Sociales de la FSOC y los comités evaluadores de la *Revista de Comunicación y Salud* (Instituto Internacional de Comunicación y Salud) y de la *Revista de Salud Pública* (Ministerio de Salud de la Nación). Se desempeña desde 2015 como secretaria académica de la especialización en Comunicación y Salud (FPyCS).

Flavia Demonte

Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA). Especialista en Planificación y Gestión de Políticas Sociales (UBA). Magíster en Políticas Sociales (UBA). Doctora en Ciencias Sociales (UBA).

Egresada en 2003 de la Residencia Interdisciplinaria de Educación para la Salud (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires). Ocupó los cargos de jefa de residentes e instructora de residentes. Fue becaria doctoral de CONICET (I y II) con lugar de trabajo en el Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) de la Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM). Actualmente es becaria posdoctoral de CONICET con lugar de trabajo en el IDAES.

Es docente de grado y de posgrado en la FPyCS (UNLP) y profesora adjunta del Taller de Planificación de Procesos Comunicacionales (cátedra II) en la misma institución.

Integra el Comité Académico de la especialización en Comunicación y Salud (FPyCS).

Andrea Iotti

Licenciada en Comunicación Social con orientación en Planificación Comunicacional (UNLP). Cuenta con estudios de maestría en Ciencias Sociales y Humanidades con mención en Comunicación (Universidad Nacional de Quilmes).

Es docente de grado y posgrado e investigadora de la FPyCS (UNLP). En el campo de la docencia se desempeña como jefa de trabajos prácticos en las asignaturas Taller de Planificación de Procesos Comunicacionales (cátedra II) y Didáctica de la Comunicación (en grado), y en las especializaciones

en Prácticas, Medios y Ámbitos Educativo Comunicacionales y en Comunicación y Género (en posgrado). Desde 2014 es secretaria académica de la especialización en Prácticas, Medios y Ámbitos Educativo Comunicacionales.

En cuanto a su experiencia profesional, trabajó en capacitación docente y fue asesora de la Dirección Provincial de Planeamiento (Dirección General de Cultura y Educación) entre los años 2006 y 2015.

Actualmente se desempeña como responsable de contenidos de la especialización superior en Educación y Derechos Humanos y como consultora en temas de planeamiento educativo.

María Flor Gianfrini

Licenciada en Comunicación Social con orientación en Planificación Comunicacional (UNLP). Cuenta con estudios de especialización en Docencia Universitaria (UNLP).

Es docente de grado y posgrado e investigadora de la FPyCS (UNLP). En el campo de la docencia se desempeña como jefa de trabajos prácticos en la cátedra II de la asignatura Taller de Planificación de Procesos Comunicacionales (en grado) y en las especializaciones en Comunicación y Salud y en Comunicación y Género (en posgrado).

En cuanto a la experiencia profesional, se ha desempeñado en política pública, fundamentalmente en el Área de Salud Mental y Adicciones de la Provincia de Buenos Aires y en consultorías externas en programas y áreas nacionales ligados a temas de salud, planificación, campañas de comunicación y educación en salud.

Actualmente forma parte del equipo de capacitación de la Región Sanitaria XI en Salud Mental y Adicciones. Sus áreas temáticas de intervención académica articulan los campos de la comunicación y salud, educación en salud, política pública, redes de salud, política sanitaria en salud mental y adicciones.

Forma parte del Comité Evaluador de la *Revista Comunicación y Salud* (Universidad Complutense de Madrid) y desde 2011 es miembro representante del Programa de Prevención del Infarto en Argentina (PROPIA) en la FPyCS.

Manuela Acha, Verónica Becerro, Paloma de Vera Casco, Romina García Mora y Matías Quintana

Son estudiantes de la licenciatura en Comunicación Social de la FPyCS (UNLP). Integran el Taller de Planificación de Procesos Comunicacionales (cátedra II), como ayudantes adscriptos.



**FACULTAD DE PERIODISMO
Y COMUNICACION SOCIAL**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA